

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»

Институт психологии  
Кафедра общей психологии и конфликтологии

**ШКОЛЬНАЯ СЛУЖБА ПРИМИРЕНИЯ КАК ИНСТИТУТ  
РАЗРЕШЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ**

**Выпускная квалификационная работа**

Направление «37.03.02 – Конфликтология»

Квалификационная работа  
допущена к защите

Зав.кафедрой:

«\_\_\_»\_\_\_\_\_2018г.

\_\_\_\_\_

Исполнитель:

Беляева Татьяна Александровна,

обучающаяся КОНФ-1501 группы

Института Психологии, факультета  
конфликтологии

Научный руководитель:

С.Г. Крылова – канд. психол.н.,

доцент кафедры общей психологии  
и конфликтологии

\_\_\_\_\_

Екатеринбург 2018

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	<b>Ошибка! Закладка не определена.</b>
Глава 1. Основные теоретические подходы к изучению педагогических конфликтов.....	5
1.1. Конфликт как социальный феномен .....	6
1.2. Характеристика и особенности возникновения педагогических конфликтов.....	14
1.3. Методы урегулирования конфликтов .....	19
1.4.Школьная служба примирения как институт разрешения конфликтов ....	21
Глава 2. Эмпирическое исследование эффективности деятельности Школьной Службы Примирения.....	31
2.1 Организация и этапы исследования .....	31
2.2 Обработка и анализ результатов.....	33
2.3 Анализ преимуществ и трудностей в организации школьной службы примирения .....	57
2.4 Рекомендации для педагогов по внедрению школьной службы примирения .....	62
Заключение .....	65
Список используемых источников.....	68

## ВВЕДЕНИЕ

В последнее время интерес к проблеме конфликтов в образовательной среде приобрёл большое значение. Школа, являющаяся, несомненно, одним из важнейших институтов социализации молодёжи, всё больше утрачивает свой воспитательный потенциал. Наблюдается всё большая ориентация на достижение показателей успеваемости в ущерб целям воспитания цельной личности учащегося.

По замечанию Максудова Р.Р. в отношении воспитания молодёжи сегодня существует тенденция к декларативному постулированию принципов, не имеющих под собой практической основы.

Идеологическая основа, на которой строилось воспитание школьников в советский период, сегодня морально устарела, тем не менее, многие воспитательные мероприятия профилактической направленности до сих пор выстраиваются по старым шаблонам. Отношения как внутри школы, так и на более высоких управленческих уровнях характеризуются авторитарностью, построены на жёсткой иерархии и зависимости от вышестоящих инстанций.

Конфликты в любой сфере социального взаимодействия неизбежны и естественны. Однако школа является специфической конфликтогенной средой, поскольку в ней собрано большое количество детей из самых разных социальных слоёв, разной национальной и религиозной принадлежности. То же самое относится и к учителям, которые к тому же обладают разным уровнем профессиональной подготовки и разной компетентностью. Педагоги сильно подвержены риску профессионального выгорания, что сказывается на характере их взаимоотношений с учениками. Очевидно, что педагоги, которые сами не являются носителями норм цивилизованного взаимодействия, не имеющие опыта

конструктивного разрешения конфликтов, не способны транслировать эти навыки детям.

Существующие традиции реагирования на конфликтные ситуации, такие как административное воздействие, замалчивание, морализаторство и осуждение не способствуют закреплению у подростков навыков конструктивного взаимодействия.

Каждый день мы неизбежно сталкиваемся с конфликтными ситуациями, находясь и живя в обществе. Для того, чтобы оценить конфликтность принимаемых решений в ситуациях общения, предупреждать и прогнозировать возникновение и деструктивное развитие конфликтов, каждый человек и особенно руководитель, в образовательном учреждении должен иметь необходимые знания и представления о конфликте как явлении, о его условиях, факторах и проявлениях.

В зарубежной литературе, проблемой феномена конфликта занимались психологи, социологи, философы: (З. Фрейд, К. Юнг, А. Адлер, Э. Фромм, К. Хорни, Г. Салливан и др.). В Российской науке исследованием конфликтов занимались (Петровская Л. А., Анцупов А. Я., Донцов, Полозова Т.А., Здравомыслов А.Г, Никовская Л. И., Степанов Е. И., Рыбакова М. М., Мерлин В.С., Ерина С. И., Лебедева М. М., Гостев А.А., и многие другие).

Одним из решений конфликтных ситуаций выступает создание школьной службы примирения.

Школьная Служба Примирения – это организационная форма взаимодействия команды взрослых и подростков, реализующих в образовательном пространстве принципы восстановительного правосудия, которая проводит восстановительные медиации для урегулирования школьных конфликтных ситуаций. Ее основная миссия – развитие и укрепление способности людей к взаимопониманию и взаимоуважению.

*Цель выпускной квалификационной работы:* доказать, что служба примирения - эффективный метод решения школьных конфликтов.

*Объект исследования* – Школьные конфликты.

*Предмет исследования* – школьная служба примирения как организационная форма для урегулирования школьных конфликтов.

*Гипотеза:* внедрение школьной службы примирения необходимо для снижения конфликтных ситуаций и улучшения благоприятных взаимодействий в школах.

*Эмпирическая база исследования:* МКОУ «Кировская СОШ» и МОУ «Останинская СОШ» Алапаевского района.

*Методы исследования:* теоретический анализ литературы, анкетирование, педагогический эксперимент.

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, литературы и приложений.

# **ГЛАВА 1. ОСНОВНЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ**

## **1.1 Конфликт как социальный феномен**

Конфликт (от лат. «conflictus») представляет собой столкновение взглядов, тенденций, несовместимых друг с другом. Возраст «конфликта» определяется возрастом общества: он сопровождал человечество, начиная с самого его основания, и присутствует до сих пор в нашей повседневной жизни, выполняя важную роль. Поэтому интерес ученых к понятию «конфликт» был оправдан и закономерен. В связи с этим накоплен огромный практический и теоретический материал, отражающийся в многообразии подходов к определению и трактовке данного понятия. Наиболее активные исследования конфликтов велись в последнее столетие и считаются самыми актуальными.

Рассмотрим имеющиеся подходы зарубежных ученых, представленные ниже: психоаналитическое, социотропное, этологическое, теория групповой динамики, фрустрационно - агрессивное, поведенческое, социометрическое, интеракционистское, теория структурного баланса.

Теперь обсудим каждый подход отдельно. Психоаналитический подход известен в первую очередь благодаря имени австрийского психолога З. Фрейда, который одним из первых разработал концепцию человеческой конфликтности. Учитывая, что областью изучения Фрейда была сфера внутриличностных конфликтов, он сделал немаловажное открытие, указав на важность поиска причин конфликтов в бессознательном [2].

Другой приверженец психоаналитического подхода – А. Адлер, усмотрел источник конфликтов личности с внешней средой в попытках человека избавиться от ощущения ущербности.

В дальнейшем, американские психологи Э. Фромм, Г. Салливен и К. Хорни расширили границы понимания конфликта и внесли в него социальный подтекст.

К. Хорни рассматривала недостаток доброжелательности со стороны людей, а именно: родителей, основной причиной образования разногласий в сфере общения. Э. Фромм выразил несколько иной взгляд относительно конфликтов. Он считал, что ущемленные личностные стремления и неспособность реализовать себя в обществе стоят в истоках многих конфликтов. Однако, в 20 – 30-е годы понятие конфликта обращает на себя внимание социальных психологов. Так, мнение У. Мак – Дуггала, состоит в следующем: конфликт – есть неизбежное явление, поскольку он обусловлен человеческими чувствами, например, страхами, конформностью и т.д. Более того, эти социальные инстинкты передаются по наследству, отсюда следует постоянное повторение ситуаций конфликта, поскольку их источник неиссякаем [1].

Этологический подход к конфликту получил распространение благодаря трудам К. Лоренца, австрийского естествоиспытателя, ставшего лауреатом Нобелевской премии. Его усилиями этологический подход приобрел мировую известность, и мысль о том, что в основе конфликта лежит агрессивность, получила огласку.

Германо – американский психолог К. Левин, создал концепцию динамической системы поведения, исследуя проблемы групповой динамики. За основу была взята идея о сохранении равновесия между индивидом и средой. Таким образом, создается напряжение, которое находит свой выход в конфликтах. Также Левин отметил, что поводом для

разногласий в обществе может выступать как эмоциональное напряжение, так и деструктивный стиль руководства лидера в группе. Способом разрешения ситуаций конфликта ученый назвал перестройку мотивационной сферы личности и взаимоотношений индивидов.

Наряду с этим, основываясь на трудах З. Фрейда и К. Левина, разрабатывалась новая гипотеза конфликта – фрустрационно – агрессивная. Группа ученых Йельского университета под руководством Д. Долларда предложила концепцию, согласно которой конфликт имеет бинарную структуру. Первым структурным компонентом является агрессивность индивида, а вторым – социальная фрустрация. Согласно схеме Д. Долларда, агрессия есть итог фрустрации, а проявление агрессии подразумевает наличие фрустрации [17].

Я. Морено выявил, что межличностные конфликты есть прямое следствие состояния эмоциональных отношений между людьми. Подобным образом, можно заключить, что корень разрешения конфликта кроется в перестановке людей соответственно с их симпатиями и антипатиями друг к другу. Так, социометрические расстановки способствуют гармонизации общественных отношений.

Д. Мид, также как и Т. Шибутани, был приверженцем символического интеракционизма, согласно которому причина конфликта кроется в процессе социального взаимодействия.

Далее мы рассмотрим теорию структурного баланса, выдвинутую Ф. Хайдером. Суть теории заключается в идее о том, что конфликт возникает тогда, когда человек нарушает условие баланса, предписываемое значимыми другими.

Все эти подходы лежат в основе представлений, к которым обращаются зарубежные ученые, при изучении конфликта. В настоящее время существует несколько опорных направлений: теоретико – игровое,



теория организационных систем, теория и практика переговорного процесса [22].

В отечественной психологии выделялось три периода в изучении конфликта. В первом периоде, с 30-х до середины 70-х годов XX века, психологическим исследованиям конфликта были присущи разрозненность, фрагментарность, прикладной характер. Отсутствовали работы обобщающего характера, необходимые для формирования методологической и теоретической базы изучения конфликта. Во второй половине 70-х годов появляются работы, в которых предприняты попытки теоретического осмысления накопившегося эмпирического материала. Предложена понятийная схема психологического анализа конфликта. Во втором периоде, с середины 80-х годов, сформировалось несколько подходов к изучению конфликта: организационный, деятельностный и личностный.

На рубеже 80-х - 90-х годов – основываясь на уже имеющихся материалах методологического и общетеоретического характера, начинается активное изучение конфликтов в различных сферах деятельности: конфликты в трудовых и научно-исследовательских коллективах, спорте, педагогической деятельности. Третий период начался с конца 90 – х и продолжается по наше время. В начале XX вв. были выявлены новые свойства и характеристики конфликта, углублены знания о конфликте как социальном явлении [5].

В отечественной психологии разработана понятийная схема описания конфликта, которая была предложена Л.А. Петровской, содержащая четыре категориальных группы: структура конфликта, его динамика, функции и типология. В дальнейшем она была дополнена А.Я. Анцуповым, и Н.В. Гришина рассматривает конфликт как осознанное препятствие в достижении целей совместной деятельности, как реакцию на

почве несовместимости характеров, несходства культурных основ и потребностей. А.Г. Ковалев считает: конфликт – это явление межличностных и групповых отношений, это проявление противоборства, активного столкновения оценок, принципов, мнений, характеров, эталонов поведения.

В работах Л.И. Божович, Л.С. Славиной, Б.С. Волкова, В.И. Илийчука конфликт рассматривается как результат внутренних и внешних противоречий между обществом, микросредой и самим человеком.

Таким образом, можно дать конкретное определение конфликта. Конфликт – это наиболее острый способ разрешения значимых противоречий, возникающих в процессе взаимодействия, заключающийся в противодействии субъектов конфликта и обычно сопровождающийся негативными эмоциями. Конфликтное взаимодействие предполагает противоборство сторон, то есть действия, направленные друг против друга.

В дальнейшем, мы будем опираться именно на это определение. Однако, чтобы изучить понятие конфликта более подробно, необходимо рассмотреть также функции конфликта, его структуру, виды, модели поведения в конфликтных ситуациях [10].

Конфликт, независимо от его природы, выполняет ряд функций, среди которых наиболее важными являются:

1. Диалектическая – выявляет причины возникновения конфликта;
2. Конструктивная – перенаправляет возникшее в результате конфликта перенапряжение на полезную для индивида деятельность;
3. Деструктивная – появляется личная негативная оценка отношений, мешающая решению проблемы.

Конфликт выполняет как положительные, так и отрицательные социальные функции. Позитивное или негативное воздействие конфликта во многом обусловлено социальной системой [3].

Положительные функции: способствуют устранению противоречий; он высвечивает узкие места, нерешенные вопросы; в некоторых случаях удается устранить противоречия, лежащие в основе возникшего конфликта;

1. конфликт способствует более глубокому осмыслению психологических особенностей людей, участвующих в нем;

2. обращает внимание не только на неприглядные качества человека, но и на его сильные, ценные стороны;

3. помимо возможных негативных последствий, снимает у человека эмоциональную напряженность, приводит к последующему снижению интенсивности отрицательных эмоций;

4. конфликт служит источником развития личности, межличностных отношений;

5. конфликт может улучшить качество индивидуальной деятельности;

6. при отстаивании справедливых целей в конфликте оппонент повышает свой авторитет у окружающих;

7. межличностные конфликты выступают одним из средств самоутверждения личности, формирования ее активной позиции во взаимодействии с окружающими и могут быть определены как конфликты становления, самоутверждения, социализации [44].

Негативные функции межличностных конфликтов:

1. большинство конфликтов оказывает выраженное негативное воздействие на психическое состояние его участников;

2. неблагополучно развивающиеся конфликты могут сопровождаться психологическим и физическим насилием, а, значит, травмированием оппонентов;

3. конфликт как трудная ситуация всегда сопровождается стрессом. При частых и эмоционально напряженных конфликтах резко возрастает вероятность сердечно – сосудистых заболеваний, а также хронических нарушений функционирования желудочно-кишечного тракта;

4. конфликты – это деструкция системы межличностных отношений;

5. конфликт формирует негативный образ другого - «образ врага», который способствует формированию негативной установки по отношению к оппоненту;

6. конфликты могут негативно отражаться на эффективности индивидуальной деятельности оппонентов.

7. конфликт закрепляет в социальном опыте личности насильственные способы решения проблем;

8. конфликты зачастую отрицательно влияют на развитие личности.

Они могут способствовать формированию у человека неверия в торжество справедливости, убежденности, что другой всегда прав и т.д. В современной литературе существует множество классификаций конфликтов по различным основаниям. В качестве ознакомления, мы рассмотрим самые частые виды конфликтов [60].

Межличностный конфликт – это самый распространенный тип конфликта. Психологические исследования межличностных конфликтов являются в настоящее время наиболее распространенными. По данным Н. В. Гришиной, межличностные конфликты часто имеют внутриличностное происхождение, т.е. различные психологические факторы внутреннего

мира личности, часто кажущиеся или являющиеся несовместимыми: потребности, мотивы, ценности, чувства и т. п.

Межгрупповые конфликты. В таких конфликтах могут участвовать противоборствующие группировки в рамках одного подразделения; группы, состоящие из членов разных структурных единиц; объединения лиц различного служебного ранга и работающих в разных подразделениях.

Конфликты "индивид-группа". Здесь можно проводить некоторые аналогии между группой и индивидом, ведь группа также обладает определенными представлениями, нормами поведения, системами ожидания, также осуществляет постановку целей. Но при этом необходимо учитывать специфику группы как противника в конфликте.

Р. Дарендорф дает одну из наиболее широких классификаций конфликтов по: источникам возникновения, социальным последствиям, масштабности, формам борьбы, особенностям условий происхождения, отношению субъектов к конфликту, использованной сторонами тактики.

Но чаще всего в психологической литературе описываются три вида конфликтов: на внутриличностном уровне, на межличностным и межгрупповом [22].

Возникновение и развитие конфликтов обусловлено действием четырех групп факторов и причин: объективных, организационно-управленческих, социально-психологических и личностных. Первые две группы факторов носят в основном объективный характер, третья и четвертая - главным образом субъективный.

Также, опираясь на изложенный выше материал, мы определили свою позицию в отношении роли конфликта в обществе, и считаем, что его нельзя определить, как однозначно отрицательное или положительное явление. Рассматривая функции конфликта, можно увидеть, как положительные, так и отрицательные его стороны. Несмотря на то, что

конфликт может выступать в качестве источника для саморазвития, негативных последствий он несет намного больше. Поэтому, мы считаем, что конфликт, занимая важную позицию в жизни общества, все же требует контроля извне, чтобы не причинять вред.

## **1.2 Характеристика и особенности возникновения педагогических конфликтов**

Для каждого государства защита прав и свобод человека в сфере труда является одной из наиболее важных и при этом сложных задач. Разрешение трудовых споров является главным способом защиты трудовых прав. Проблемы, накопившиеся в стране за последнее время, такие как нестабильное состояние экономики, недостаток новых рабочих мест, невыплата заработной платы, вследствие чего возникает эмоциональная напряженность основной части трудоспособного населения страны, все это выступает основой для возникновения конфликтов.

Межличностные конфликты, возникающие в учебных заведениях, в сравнении с конфликтами в иных организациях, изучены специалистами в меньшей степени [44]. Отчасти это обусловлено тем, что разновидности конфликтов в педагогической среде многогранны, а причины их различны.

Л. В. Симонова выделяет три группы педагогических конфликтов, субъектами которых являются участники педагогического процесса:

1. Конфликты, возникающие в процессе учебной деятельности как некая реакция на процессы, происходящие в рамках учебной деятельности, в основе которых чаще всего имеет место недопонимание происходящего одной из сторон, либо разное видение одной и той же ситуации. Этот тип конфликтов появляется при нарушении взаимосвязей делового характера.

2. «Конфликты ожиданий». Конфликты, которые возникают в учебном процессе, а также, во внеучебной деятельности. Конфликт проявляет себя как реакция на поведение, которое не соответствует принятым нормам отношений между педагогами и учениками, и не соответствует уровню их ожиданий по отношению друг к другу. Этот тип конфликтов появляется при нарушении взаимосвязей «ролевого» характера.

3. «Конфликты межличностной несовместимости». Данный вид конфликтов, возникающий в процессе учебной и внеучебной деятельности в силу личностных особенностей учителя и учеников, особенностей характера и темперамента [56].

Необходимо отметить, что конфликты в современной школе не всегда относятся лишь к одному из предложенных видов. Часто их можно отнести сразу к нескольким группам, что лишний раз подчеркивает их сложную природу.

Данные психолого-педагогических исследований выявили неизбежность возникновения напряженности и конфликтности в образовательных учреждениях различного уровня. Во многом это вызвано базовыми моментами развития личности, закономерностями взросления учеников, которое априори конфликтно. Формирование Я - концепции, стиля взаимоотношений с окружающими выпадает на период детства и юности, которые большинство современных детей проводят в образовательных учреждениях. С помощью различных форм коммуникации дети пробуют себя в полярных социальных ролях, знакомятся с разными стратегиями поведения в социуме, осваивают принципы общения с представителями других поколений [34].

В любом конфликте, несмотря на все их разнообразие, необходимо определить следующие стадии:

1. Формирование противоречивых интересов, ценностей, норм, являющихся потенциально конфликтными (конфликтная ситуация).
2. Переход потенциального конфликта в реальный (осознание одним из участников конфликта факта ущемления его интересов другим, так называемое состояние фрустрации).
3. Конфликтные действия и эмоциональные проявления (обида, гнев, оскорбления, агрессивные насильственные действия и т. п.).
4. Урегулирование или разрешение конфликта.

Чтобы конфликтная ситуация переросла в конфликт, необходим инцидент. Инцидент служит поводом к конфронтации, это явное обстоятельство, являющееся неким «спусковым механизмом», которое порождает развитие событий. Инцидент провоцирует столкновение противодействующих сторон, и означает перевод конфликтной ситуации в конфликт, который проявляется в дальнейшем поведении его участников.

Конфликты во взаимоотношениях учителей, могут быть вызваны различными факторами. В первую очередь, самим содержанием и характером педагогической деятельности. Взаимозависимость педагогов гораздо выше, чем у учеников. Если учитель математики работает плохо, это заметно отражается на качестве уроков учителя физики. Если классный руководитель не уделяет должного внимания дисциплине учеников, это влияет на профессиональную деятельность всех учителей, которые работают в данном классе [21].

Во-вторых, специфика конфликтов между учителями связана ещё и с тем, что педагогический коллектив, как правило, женский. Престижность педагогического труда столь низкая, что отразилось на массовом уходе в течение последних десятилетий мужчин из этого важнейшего для государства образующего вида деятельности. Одной из причин такой непопулярности можно считать размер оплаты труда учителя.



Таким образом, среди женщин очень остро ощущается внутригендерная конкуренция, как результат избыточного количества женщин-педагогов в школе. Известно, что женщины более эмоциональны в оценках и поступках, чем мужчины. Они более чувствительны к переменам со стороны коллег, острее реагируют на просчеты и ошибки окружающих.

Можно также выделить конфликт между учителями и родителями, в основе которого находятся разногласия относительно моделей воспитания и обучения школьника. Они могут касаться целей, методов, средств, используемых учителями и родителями. При этом конфликтные действия могут быть спровоцированы как учителем, так и родителем. В процессе конфликта недовольство обычно становится обоюдным и может иметь нежелательные последствия для ученика.

Конфликтную ситуацию при взаимодействии с родителями может создавать и учитель. В этом случае его претензии к родителям бывают связаны с проявлением агрессии или антипатии родителей к учителю; их постоянным недовольством построения образовательного процесса в классе; излишней требовательностью к учителю, отрицательной оценкой его профессиональной деятельности; активным навязыванием своей точки зрения; втягиванием учеников и других родителей в назревающий конфликт [18].

Имея одинаковую цель - воспитание ребенка - родители и учителя в педагогическом процессе занимают всё же разные позиции. Позиция родителей, как правило, связана с родительскими чувствами, стремлением защитить своего ребенка. Позиция учителя обусловлена целями и задачами учебного и воспитательного процесса, достижение которых невозможно без соблюдения системы норм и правил.

Конфликт между учителем и учеником может быть вызван множеством различных причин. В целом, они схожи с причинами любых

межличностных конфликтов: противопоставление целей, интересов, социально-ролевых позиций; психологическая несовместимость оппонентов; низкий уровень коммуникативной культуры и т. д. Однако на практике, в процессе поиска эффективных способов решений конфликтных ситуаций в школе, имеет смысл конкретизировать эти причины и рассматривать их в контексте педагогической деятельности.

Конфликты между детьми, как правило, связаны с эмоционально - личностным отношением школьников к одноклассникам, их поступкам. При этом противоборство может быть открытым (спор, ссора и т. п.) и скрытым (действия исподтишка, маскировка истинных намерений и т. д.), спонтанно возникшим и преднамеренным, заранее спланированным или просто спровоцированным. Зачастую детские конфликты лишены

целесообразности, однако и они могут играть позитивную роль, например, способствовать усвоению ребенком норм конструктивного взаимодействия со сверстниками [7].

Возникновение и протекание конфликтов непосредственно связаны с личностными особенностями их участников. Конфликтная личность в силу определенных своих свойств, может провоцировать ситуации, которые вызывают негативную реакцию у окружающих, и тем самым является инициатором деструктивных конфликтов, а также склонна включаться в конфликты, которые создаются другими.

Таким образом, конфликты, возникающие в современных образовательных организациях по своей природе сложные, имеют различные особенности своего проявления и далеко не всегда способствуют формированию положительного эффекта в образовательном процессе школы.

### **1.3 Методы урегулирования конфликтов**

Конфликтные ситуации могут проявляться в виде ущемления прав или носить межличностный характер. Причина конфликта может быть чисто психологическая, а проявляться он может в момент своей эскалации в виде ущемлении прав одного из участников образовательного процесса. Поэтому в разрешении конфликта между участниками учебного процесса большую роль играет взаимодействие школьного психолога и уполномоченного по защите прав участников образовательного процесса [38].

К школьному психологу может обратиться за помощью в разрешении конфликта один из его участников. Психолог, видя, что причина конфликта - ущемление прав или незнание своих обязанностей, отправляет участников конфликтной ситуации к уполномоченному по защите прав участников образовательного процесса. Например, к психологу обратился ученик: «Школьный совет принял решение, чтобы все ходили в школу в форме. А я - против. Мои права нарушаются!». В этой ситуации психолог обращается за помощью к уполномоченному. Другой пример: обратился ученик к уполномоченному «учитель постоянно занижает оценки, он меня игнорирует, не любит, и вообще...». Уполномоченный, понимая, что причина лежит в межличностных отношениях ученика и учителя, обращается к психологу.

Если в школе нет психолога и уполномоченному приходится разрешать конфликты, связанные не только с нарушением прав участников образовательного процесса, то уполномоченный должен знать тактику разрешения любых конфликтных ситуаций. Чтобы понять причины конфликта, оценить его остроту и принять какие-либо меры, необходимо

выяснить точки зрения противоборствующих сторон. Необходимо быть готовым к тому, что две эти версии могут сильно отличаться друг от друга.

При разрешении конфликта может быть использована методика «Третейский судья» [25].

1. Выслушивается вначале одна из сторон. Выясняется мнение, позиция.

Цель - увидеть образ конфликтной ситуации. А также цель вашего разговора - дать собеседнику возможность выразить свои негативные эмоции.

В ходе беседы обратите внимание на несколько важных моментов: - когда одна из сторон будет рассказывать об отношениях с конфликтующей стороной, человек может заплакать, повысить голос, использовать грубые слова. Не прерывайте эту пламенную речь; - после того, как оппонент выплеснет свои переживания, попросите его остановиться на нюансах конфликта. Например, предложите школьнику вспомнить, когда учитель впервые выразил свою неприязнь к нему, в каких ситуациях педагог начинает повышать голос и т.д.; Важно, чтобы человек видел развитие конфликта и рассказал все. В ходе беседы демонстрируйте свое сочувствие, не выражая при этом агрессии в адрес другой стороны.

2. Затем выслушивается другая сторона. Цель - увидеть образ конфликтной ситуации с другой стороны. Необходимо в конце беседы с конфликтующими сторонами убедить их в необходимости в «очной ставке». «Это конфликт между вами, и только вы можете и должны его решить». При этом, объяснив правила беседы: «Не перебивать». Вы, уполномоченный, сами регулируете, кому и когда давать слово. Здесь важен диалог.

3. Совместный диалог

В ходе совместного диалога, «очная ставка» выводит конфликтующих на первоначальную ситуацию, ту, что послужила началом латентного (предконфликтного) периода. Здесь очень важно, чтобы оппоненты постепенно в ходе диалога пришли к первоначальной ситуации и проговорили ее, т.к. если они до нее не дойдут, то тот аффект, который сохранился и привел их к открытому конфликту, может возникнуть снова. Так же важно реанимировать «чувство вины» конфликтующих, они должны осознать и признать каждый свою вину. Это важно, потому, что в конфликтной ситуации «чувство вины» подавляется и замещается агрессией. Нельзя давать жестких оценочных суждений [11].

У ребенка могут быть ложные ценности, нужно показать, что они ложны или снизить их значимость. Ваша задача - помочь им убедиться в том, что ни у кого из них нет стремления причинить зло противнику. Просто им трудно понять друг друга.

В конце диалога противоборствующие стороны переходят в постконфликтный период, на котором формируются новые формы взаимоотношений. Вы, как уполномоченный, можете помочь конфликтующим разработать совместный план действий. Хорошо, если предложения будут исходить от самих участников конфликта.

Таким образом, уполномоченный вместе с педагогом-психологом могут разрешить конфликтную ситуацию, возникшую между участниками образовательного процесса.

## **1.4 Школьная служба примирения как институт разрешения конфликтов**

Школьная Служба Примирения – это организационная форма взаимодействия команды взрослых и подростков, реализующих в образовательном пространстве принципы восстановительного правосудия, которая проводит восстановительные медиации для урегулирования школьных конфликтных ситуаций. Ее основная миссия – развитие и укрепление способности людей к взаимопониманию и взаимоуважению.

Являясь социальной службой, которая объединяет обучающихся, педагогов и других участников образовательного процесса, в состав Школьной Службы примирения входят не только педагоги и специалисты школы, например, социальный педагог и педагог – психолог, а так же специалисты социального и психологического центра (службы), работающей во взаимодействии со школой, где создана школьная служба примирения.

В ноябре 2013 года Министерством образования и науки России для всех регионов России был составлен и разослан по регионам официальный документ о «Рекомендации по организации служб школьной медиации в образовательных организациях» [53].

Однако, положения данного документа об организации школьной медиации были сформулированы не как рекомендации, а как приказ, то есть школьное учреждение в обязательном порядке должно было создать службу примирения. Поскольку в обосновании документа описывается в большей мере иностранный опыт Служб Примирения и приводится статистика других стран (причем, не в образовательной сфере), возникло

непонимание и невозможность качественно проводить школьные медиации.

Отметим, что в России в течении десятилетий развивается собственная практика восстановительной медиации в образовательной сфере и уже сформирована законодательная база для работы. В России была разработана модель школьной службы примирения, а так же обобщен опыт работы служб примирения в школах, психологических центрах, детских домах, интернатах и других учреждениях.

Конфликтные ситуации в образовательной среде являются не редкостью. В Российской школе наиболее часто встречаются межнациональные конфликты, влекущие непонимание и разносторонность взглядов. А так же основой конфликтов выступают противоречия между педагогами и родителями, т.к. родители предъявляют высокие требования к образовательному процессу, и происходит перестройка системы образования в целом [27].

Во многих противоречивых, спорных и конфликтных ситуациях обучающиеся, их родители и педагоги не находят адекватный выход. Для этого и существуют Школьные Службы Примирения, целью которых является урегулирование конфликтов.

Служба медиации является альтернативой другим способам реагирования на споры, конфликты, противоправное поведения или правонарушения несовершеннолетних. В зависимости от того, в какой организации осуществляется процесс медиации, различаются цели Службы примирения.

В образовательном учреждении основными *целями службы примирения* выступают: формирование социально – психологических умений и знаний учащихся, а так же обучение их способам самостоятельного разрешения конфликтов, регулярное обучение и

развитие способностей учащихся в форме групповых тренингов общения со сверстниками и взрослыми; «содействие профилактике правонарушений и социальной реабилитации участников конфликтных и криминальных ситуаций на основе принципов восстановительного правосудия»[19].

К задачам медиативной практики в образовательном учреждении относят: Формирование адаптивных и эффективных стратегий поведения, в различных ситуациях межличностных отношений; развитие возможностей личности, формирование умений находить психологические ресурсы для адекватного взаимодействия со сверстниками и взрослыми; выработка коммуникативных навыков, с помощью тренингов, игр; формирование способности разрешать конфликты мирным путем, учитывая ценности другого человека; развитие активного субъекта деятельности, умеющего ставить перед собой цели и достигать их, самостоятельно решать задачи и находить способы бесконфликтного взаимодействия с окружающими.

Школьная служба примирения строится на основе принципов медиации. Медиация – это процесс переговоров с участием третьей, нейтральной стороны, которая является заинтересованной лишь в том, чтобы стороны разрешили свой спор (конфликт) максимально выгодно для обеих (всех) сторон. Медиатор (посредник) управляет переговорами таким образом, чтобы стороны пришли к наиболее выгодному и реалистичному соглашению, удовлетворяющему интересам обеих сторон.

Медиация отличается от других институтов разрешения конфликтных ситуаций. Она является альтернативой судебной процедуре и имеет ряд отличий от нее [30].

В суде стороны не могут выбрать судью, а вынуждены идти в суд по месту жительства. Задачей суда является определение того, кто из спорщиков прав, и кто виноват (или разделение ответственности поровну).



Спорщики не участвуют в разработке и принятии решений – это является функцией судьи, а спорщики обязаны в любом случае подчиниться судебному решению. Конфиденциальность в судебном разбирательстве невозможна. Длительная, громоздкая и эмоциональная процедура, с труднопонимаемыми юридическими терминами наносит немалый дискомфорт сторонам конфликта. Суд ориентируется на прошлое, наказывая виновного, однако не снимает психологического напряжения между сторонами конфликта, что в восстановительной медиации, в принципе, не допустимо. После суда, как правило, отношения между сторонами полностью разлаживаются.

Медиация - добровольный процесс, а медиатор – свободно выбранный. Специфика медиативного процесса заключается в поиске согласия между сторонами, а не в поисках виновного и правого. С помощью посредника могут решаться различные виды проблем, а процесс принятия решения осуществляется обеими сторонами, стороны конфликта выбирают из различных путей выхода из конфликта тот, который сочтут нужным. В медиации спорщики сами устанавливают правила, а не юридические законы и правовые акты, сам медиатор в решении споров не помогает.

Медиация — это процесс, в котором все решения принимаются только по обоюдному согласию сторон, и обе они добровольно берут на себя обязанность выполнять принятые ими совместно решения.

В любой момент каждая из сторон может отказаться от продолжения процесса, то есть риск медиации минимален. Процесс медиации конфиденциален, непродолжителен, гибок. Бывает, что в ходе медиации обнаруживаются скрытые необнаруженные вопросы, и вопросы к ним медиация находит с высокой гибкостью. Медиативный процесс проводится на обычном, понятном языке. Медиатор владеет методами и

техниками ведения переговоров, что является абсолютным плюсом. Главная задача медиатора — помочь сторонам достичь согласия [48].

Как правило, успешная медиация ориентирована на будущее взаимодействие сторон. Медиация особенно эффективна в тех случаях, когда нужно восстановить отношения между людьми, взаимодействие которых должно быть сохранено в будущем (опека над детьми при разводе, объединение компаний, отношения заказчика и подрядчика и пр.)

Вместе с тем, медиация имеет ограничения: не может быть применена в криминальных конфликтах, когда одна из сторон страдает душевной болезнью или недееспособна. Нецелесообразно проводить медиацию без желания самих участников, ведь 80% зависит от самих участников.

Главной составляющей медиации являются переговоры. Многие российские конфликтологи сходно определяют переговоры. Так, в учебнике конфликтологии А.Я. Анцупова и А. И. Шипилова дано такое определение: «Переговоры — это механизм разрешения (урегулирования) конфликта, совместная деятельность оппонентов по поиску взаимоприемлемого решения проблемы. Переговоры часто проводятся с участием третьей стороны» [6].

От медиатора зависит успех переговоров, для этого требуется решить ряд задач: медиатор в начале переговоров должен обеспечить все принципы процесса разрешения конфликтов: добровольность (вступление в медиацию на добровольных началах, а медиатор — свободно выбранный); сохранять принцип нейтральности (беспристрастное отношение к участникам конфликта); равноправие сторон (ни одна из сторон не должна иметь каких-либо преимуществ перед другой, каждый имеет право на голос, высказывание мнения, выдвижение предложения и несогласия); обеспечивать принцип конфиденциальности (следование этому принципу

предполагает, что все, что говорится в пределах медиации не должно выноситься за ее пределы).

Однако, медиатор должен предварительно обсудить вопрос конфиденциальности заранее, чтобы сделать переговоры открытыми и безопасными для сторон.

Медиатор в процессе медиации может сталкиваться с такими действиями участников конфликта как:

- желание «подмять» под себя оппонента, запугать, пригрозить, «переиграть» его, имея преимущества в знании юридических терминов и в большей компетенции в вопросах права, психологии и экономики;
- перетягивание медиатора на свою сторону за счет демонстрации беззащитности и слабости;
- снятие с себя ответственности за решение и оставление за собой права в будущем нарушить его [8].

Поэтому медиатор должен хорошо владеть методами, позволяющими создать атмосферу корректного, делового, рационального обсуждения спорных проблем и исключить всякого рода манипуляции.

Для эффективной медиации необходимо выделить стадии медиации. Стадии - это конкретная последовательность шагов, которая имеет конкретные цели и задачи, и пока они не будут достигнуты, не следует переходить к следующей.

Введение в процесс медиации. Основная ее цель - подготовить стороны к переговорам, обозначить правила, сделать процесс предсказуемым и ясным. На данной стадии стороны знакомятся друг с другом, уточняется готовность и желание решать конфликт, проясняются и обговариваются ожидания от переговоров, ответственность каждой из них. Кроме того, уточняются организационные моменты: регламент работы, заключение договора.

И, наконец, создание медиатором атмосферы доверия, чувства безопасности и равноправия сторон. На данном этапе важную роль играет опыт медиатора [53].

Дискуссия - вторая стадия медиации. Основная цель дискуссии — сформулировать вопросы на основе той информации, которую медиатор получил от каждой из сторон для прояснения проблемы. Медиатор находит точки сближения и предлагает сформулировать те вопросы, которые требуют разъяснения на совместной сессии.

На данной стадии решаются задачи, связанные с возможностью выражения эмоций участниками конфликта, управлением процессом, не допуская оскорбления сторон, выявлением глубины конфликта, получением дополнительной информации о сути конфликта, уточнением позиций сторон и предполагаемого результата, выделением основных волнующих тем для сторон конфликта и, наконец, организацией конструктивных переговоров.

Стадия презентации сторон. На стадии презентации сторон медиатор занимается тем, что разводит факты, их интерпретации и чувства. В то же время, внимательно слушает, что говорят стороны, ведь они могут привести важную информацию для разрешения конфликта [65].

Кокус в медиации - это процедура, когда посредник (медиатор) общается с каждой из сторон на индивидуальной основе, чтобы выявить причину конфликта. В реальной практике порядок назначения кокусов зависит от течения медиации, и медиатор сам решает, когда его лучше сделать. Кокус конфиденциален. Первыми на кокус приглашаются: наиболее агрессивная сторона, забитая сторона, первая обратившаяся сторона, сторона, чьи позиции неоднозначны.

Дискуссия по выработке предложений. Только если медиатор выполнил все задачи кокуса, и стороны готовы вести переговоры по

выработанным вопросам, можно переходить к следующей стадии - дискуссия по выработке предложений для урегулирования конфликта. На данной стадии окончательно согласуются порядок обсуждения вопросов, помощь в продуцировании предложений, проверка предложений на реалистичность, уточнение позиций и вариантов решений, и их соответствие интересам конфликтующих сторон.

Если стороны смогли обсудить все возможные варианты предложений и нашли вариант, который их удовлетворяет, можно переходить к следующей стадии — составлению соглашения. Подготовка проекта соглашения.

Основная цель – составление соглашения, которое будет работать после проведения медиации и стороны будут его выполнять. Главные задачи медиатора на этом этапе: проверить выдвинутые гипотезы, добиться того, чтобы текст переговоров был подписан сторонами, проверить правильность понимания его, добиться чтобы текст был проговорен четко, ясно [60].

Выход из медиации. Это последняя стадия медиации, и заключается она в формировании понимания у сторон, что они будут делать в дальнейшем, когда уйдут из медиации. Необходимо грамотно завершить процесс медиации, чтобы не было недоговоренностей у сторон, поблагодарить за работу, проверить удовлетворенность результатом, согласовать систему связи и оповещения в случае нарушения договора, и получение обратной связи.

Соглашение, принятое в ходе медиации лучше исполняется, чем судебное решение. Причина такого явления в следующем: медиация - новая и эффективная практика ведения переговоров, которая включает четкую последовательность, конструктивность, и ориентирована на

интересы сторон, а так же обеспечивает возможность перевести взаимодействие из эмоциональной плоскости в рациональную.

Следующей особенностью медиации является отсутствие давления, что формирует у участников сессии ответственность за исход конфликта и будущую жизнь.

Как правило, соглашение, подписанное в ходе медиации, которое утвердили сами стороны конфликта, оценивается как более справедливое, нежели судебное решение.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в нашей стране медиация может быть эффективной при правильном использовании её методов, профессионализме посредника с учетом типа конфликта и личности самих конфликтующих [62].

Личные качества и профессионализм медиатора играют важную роль в процессе медиации. Умение правильно подобрать методы и инструменты воздействия во многом определяют исход переговоров. Основными качествами профессионала – медиатора являются: влияние, проницательность, толерантность, эмоциональный интеллект, эмпатия, а так же самоконтроль, самообладание и выдержка, быстрая переключаемость.

Данный портрет медиатора позволяет судить о наиболее важных качествах, которые сумеют помочь конфликтующим сторонам добиться конкретного результата.

Одна из задач, которую должен решить психолог, выступающий в роли посредника, состоит в установлении особого типа отношений с участниками конфликта. В эмоциональном аспекте, безусловно, это должно быть доброжелательное, заинтересованное, вызывающее доверие, но нейтральное отношение.

## **ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНОЙ СЛУЖБЫ ПРИМИРЕНИЯ**

### **2.1 Организация и этапы исследования**

Исследование проводилось в 2018 году. Общее число испытуемых составило 74 человек, учащихся 7-8 классов, из них - 38 школьников из образовательного учреждения, где существует Школьная Служба Примирения, и 36 человек - из школы, где Служба Примирения отсутствует.

В исследовании приняли участие 8 учителей старших и средних классов основных образовательных областей: филология - учителя русского языка и литературы;

английский язык - учителя английского языка;

естествознание - учителя биологии и химии;

искусство - учителя изобразительного искусства.

Из них 4 учителя первой категории. Экспериментальная часть исследования проводилась в образовательных учреждениях МКОУ «Кировская СОШ» и МОУ «Останинская СОШ» Алапаевского района.

Выбор подросткового возраста для исследования в первую очередь, объясняется значимостью данного периода в формировании личности. Для подростка характерно состояние собственного кризиса, потому как повышенные требования со стороны взрослых и возможности самого ребенка не всегда согласуются, и поэтому возникает состояние дискомфорта.

У подростков неизбежны конфликты с самим собой и окружающими. Кроме того, для девочек и мальчиков подростков характерно агрессивное поведение, которое складывается не только из социального научения, но и при отсутствии родительской поддержки и любви. Внутри подросткового возраста существуют периоды с низким и высоким проявлением агрессии.

Такие особенности могут влиять на академическую успеваемость, адаптивность, психологическое благополучие и характер межличностных отношений. Проблема конфликтов является одной из наиболее острых в психологии. Конфликты рассматриваются как негативное явление, которое разрушительно действует как на самого подростка, так и на окружающих. Для подростков характерно группирование со сверстниками и ярко выраженная эмансипация от родителей. Для девочек и мальчиков характерны коммуникативные трудности, которые вызывают психоэмоциональные проявления у ребенка, и именно в этот период возникают акцентуации характера. По мнению Э. Эриксона, подростковый возраст характеризуется стремлением к идентичности, нахождением своего «Я», своих интересов и своего места в жизни.

Прохождение пубертатного периода накладывает отпечаток на дальнейшую жизнь и формирование личности. В подростковом периоде могут быть проблемы с адаптацией и психологическим благополучием. И важно выявить, какие факторы влияют на формирование адаптивных возможностей и психологическое здоровье школьников в подростковом периоде.

Мальчики и девочки 14- 15 лет обучаются в школьных учреждениях, где организуется оптимальная среда для развития психологических, умственных и физических способностей. Школьная Служба Примирения может стать одним из факторов влияния на личность подростка, поэтому



исследование направлено на изучение эффективности деятельности Службы Примирения.

Целесообразность привлечения к участию в исследовании педагогов объясняется тем, что одним из факторов, влияющих на формирование личности подростка, является учитель – педагог, который в первую очередь выступает как образец для ребенка.

Каждому респонденту предоставлялся индивидуальный пакет с методиками.

Исследование проводилось в несколько этапов:

1. Подготовительный этап заключался в подборе диагностических методик, соответствующих целям и задачам исследовательской работы.
2. Формирование выборки респондентов и проведение психологической диагностики.
3. Обработка результатов диагностики.
4. Интерпретация полученных результатов и формирование выводов.

## **2.2 Обработка и анализ результатов**

Для сравнения двух групп школьников по степени выраженности благополучия и социально - психологической адаптации в зависимости от наличия или отсутствия в школе Школьной Службы Примирения была использована процедура сравнения значений – U – критерий Манна – Уитни.

Таблица 1.

Значимость различий средних значений показателей психологического благополучия и адаптации у школьников с наличием в школе Школьной Службы Примирения по U – критерию Манна - Уитни (n1=39 n2=36) (обозначены только значимые различия)

Показатели	Средние значения		Т - значения	Общ. ур. знач. P<,05
	С ШСП	Без ШСП		
Адаптивность	1388,500	1461,500	-0,99	0,32
Принятие себя	1280,000	1570,000	-2,14	0,03*
Принятие других	1299,000	1551,000	-1,94	0,05
Эмоциональный комфорт	1461,000	1389,000	-0,22	0,82
Внутренний контроль	1257,000	1593,000	-2,38	0,01*
Доминирование	1335,500	1514,500	-1,55	0,12
Эскапизм	1443,500	1406,500	-0,40	0,68
Позитивное отношение к другим	1549,000	1301,000	0,71	0,47
Автономия	1370,000	1480,000	-1,18	0,23
Управление средой	1703,000	1147,000	2,34	0,01*
Личностный рост	1692,500	1157,500	2,23	0,02*
Цели в жизни	1565,000	1285,000	0,88	0,37
Самопринятие	1696,000	1154,000	2,26	0,02*
Психологическое благополучие	1697,500	1152,500	2,28	0,02*

**P < 0,001\*\*\* P<0,01\*\* P<0,05?\***

Сравнение между собой двух выборок показало, что в группе школьников с наличием в школе ШСП более выражены показатели по шкалам принятия себя (t=-2,14, p=0,03); внутренний контроль (t=- 2,38,

$p=0,01$ ); управления средой ( $t=2,34$ ,  $p=0,01$ ); личностного роста ( $t=2,23$ ,  $p=0,02$ ); самопринятие ( $t=2,26$ ,  $p=0,02$ ); психологического благополучия ( $t=2,28$ ,  $p=0,022$ ).

Школьники из школы с ШСП отличаются по уровню принятия себя (по Роджерсу - Даймонду) ( $t=-2,14$ ,  $p=0,03$ ) от другой исследуемой группой. Различия в степени принятия себя как личности, как человека с определенными интересами, склонностями и ценностями.

Школьники из школы с ШСП отличаются по уровню самопринятия (по К. Риффу) ( $t=2,26$ ,  $p=0,02$ ). Самопринятие выступает как позитивная самооценка, признание своих хороших и плохих сторон, а так же позитивная оценка своего прошлого.

Причина различий по двум показателям принятия себя и самопринятия у двух групп подростков, может крыться во - первых, в специфике данного понятия у авторов методик, во – вторых, в уникальных и индивидуально- психологических особенностях принятия себя и самопринятия у двух групп школьников.

Подростки, в школе с ШСП отличаются стремлением к личностному росту ( $t=2,23$ ,  $p=0,02$ ). Скорее всего, в данном образовательном учреждении предоставляют условия для саморазвития и самовыражения школьников. Кроме того, на стремление к реализации собственных возможностей влияет уровень субъективного благополучия и степень самопринятия.

У подростков, учащихся в учреждении, где функционирует ШСП, имеются различия в стремлении к управлению средой ( $t=2,34$ ,  $p=0,01$ ). Данные различия могут свидетельствовать во – первых, в возрастных особенностях подростков, которые стремятся показать свою самостоятельность и «взрослость», во – вторых, в условиях школьной

среды, которая может предоставлять школьникам возможности для школьного самоуправления и самовыражения.

Различия показателей в школе с ШСП по уровню психологического благополучия ( $t=2,28$ ,  $p=0,022$ ). Наличие ШСП в школе может быть одним из критериев формирования психологического благополучия школьников, потому как обеспечивает низкоконтликтную среду в образовательном учреждении (Коновалов А.Ю., 2014). Данные так же подтверждаются исследованиями Водяхи С.А. о том, что существует взаимосвязь между академической успеваемостью и психологическим благополучием. Чем выше уровень благополучия, тем успеваемость лучше, так же наблюдается и обратная тенденция (Водяха С. А., 2014).

Кроме того, подростки, учащиеся в школе без ШСП, имеют отличия в проявлении внутреннего контроля ( $t= - 2,38$ ,  $p=0,01$ ). «Внутренний контроль» позволяет школьникам регулировать свое эмоциональное состояние при взаимодействии со сверстниками и педагогами, родителями; сохранять ощущение контроля над окружающей средой, чувствовать собственную ответственность за поступки. Такое поведение формирует адаптивность и психологическое благополучие во всех сферах деятельности школьника.

Подростки, которые демонстрируют зависимость между высокой эмоциональной регуляцией и социальными и академическими способностями, показывают повышенный уровень психологического благополучия. (Ш. Салдо и Э. Шейффер).

Различия по показателям адаптивности у двух групп не выражены. Скорее всего, с одной стороны, школьники уже адаптировались к специфичной школьной среде, а с другой стороны, возможно, что подростки из обеих школ выбрали индивидуальный тип адаптации к школьной среде.

Кроме исследования личностных особенностей и психологического благополучия школьников из школы с ШСП и без ШСП, были изучены наиболее предпочитаемые модели поведения в конфликте у педагогов обеих школ по методике К. Томаса.

Таблица 2.

Средние показатели по методике К. Томаса на поведение в конфликтной ситуации у педагогов

<b>Модели поведения</b>	<b>В школе с ШСП</b>	<b>В школе без ШСП</b>
Сотрудничество	<b>4,5</b>	<b>5,5</b>
Конкуренция	<b>4,75</b>	<b>5,5</b>
Компромисс	<b>6</b>	<b>7,5</b>
Избегание	<b>5,5</b>	<b>6,75</b>
Приспособление	<b>4,75</b>	<b>3,5</b>

Анализ данных показал, что в школе с наличием ШСП выражены следующие стратегии поведения в конфликтной ситуации (по мере убывания): компромисс, избегание, конкуренция и приспособление, сотрудничество. Таким образом, для педагогов характерно в первую очередь разрешать конфликтные ситуации путем взаимных уступок. Но в то же время, они склонны к избеганию, отсутствию стремления к кооперации и сотрудничеству, склонны к конкуренции в конфликте, а также принесение в жертву собственных интересов в пользу общественных.

В школе без ШСП выражены следующие показатели поведения в конфликтной ситуации у педагогов: компромисс, избегание, сотрудничество и конкуренция, и приспособление.

Отличия между моделями поведения педагогов в конфликтной ситуации в двух школах, в целом, не отличаются друг от друга, для

педагогов обеих школ ведущими стратегиями поведения являются компромисс и избегание. Влияние ШСП на модели поведения педагогов в конфликтной ситуации не выявлена. Скорее всего, выбор той или иной стратегии поведения педагогом зависит от личностных характеристик, общего стажа работы, и особенностей взаимоотношений в педагогическом коллективе.

Выводы: Исходя из анализа результатов, можно сделать вывод, что школьники в зависимости от наличия в школе ШСП имеют различия по показателям принятия себя, внутреннего контроля, управления средой, личностного роста, самопринятия, психологического благополучия.

У подростков, учащихся в школе, где не функционирует ШСП, ярко выражены различия по показателям: внутренний контроль и управление средой.

У школьников, из школы без ШСП внутренний контроль выступает как самостоятельный фактор личности, позволяющий регулировать эмоциональное состояние при взаимодействии со сверстниками и педагогами, родителями; сохранять ощущение контроля над окружающей средой, чувствовать собственную ответственность за поступки.

У подростков, обучающихся в школе, где ШСП функционирует, «внутренний контроль» выступает как один из показателей, входящих в факторы «Принятия себя» и «Принятие других». Таким образом, можно предполагать, что внутренний контроль выступает для них как показатель, помогающий эффективно адаптироваться и взаимодействовать с окружающими.

Причины различия могут быть связаны с различными типами адаптации школьников двух сравниваемых групп, с различиями в социально – психологическом климате образовательных учреждений, с различиями в возрастных особенностях подростков.

Учащиеся 7-8 классов, двух школ склонны по-разному воздействовать на окружающую среду. Для школьников, не участвующих в медиации,

«управление средой» положительно коррелирует с «доминированием». Возможно, в школе с отсутствием Службы Примирения, подросткам не хватает самовыражения и участия в общественно значимой деятельности, поэтому подростки склонны к доминированию, стремятся ставить свои интересы выше других, для того чтобы показать свою значимость и «взрослость».

У подростков, участвующих в социально – психологической медиации, «принятие себя» отрицательно коррелирует с показателем «управление средой». Школьники с низким уровнем «принятия себя» склонны активно управлять окружающей средой, для достижения тех или иных целей. Возможными причинами такого поведения могут выступать склонность «повышать» самооценку, путем самовыражения, самоуправления в школе, например, участием в ШСП.

В ходе исследования получены противоречивые данные по двум методикам (шкала психологического благополучия К. Риффа и методика социально - психологической адаптации К. Роджерса – Даймонда) по показателю самопринятия. Причины могут быть в специфике понимания данного понятия авторами методик, либо в специфическом проявлении данного явления у подростков двух школ.

Результаты корреляционного анализа показателей по всем методикам у школьников, обучающихся в школе с наличием ШСП.

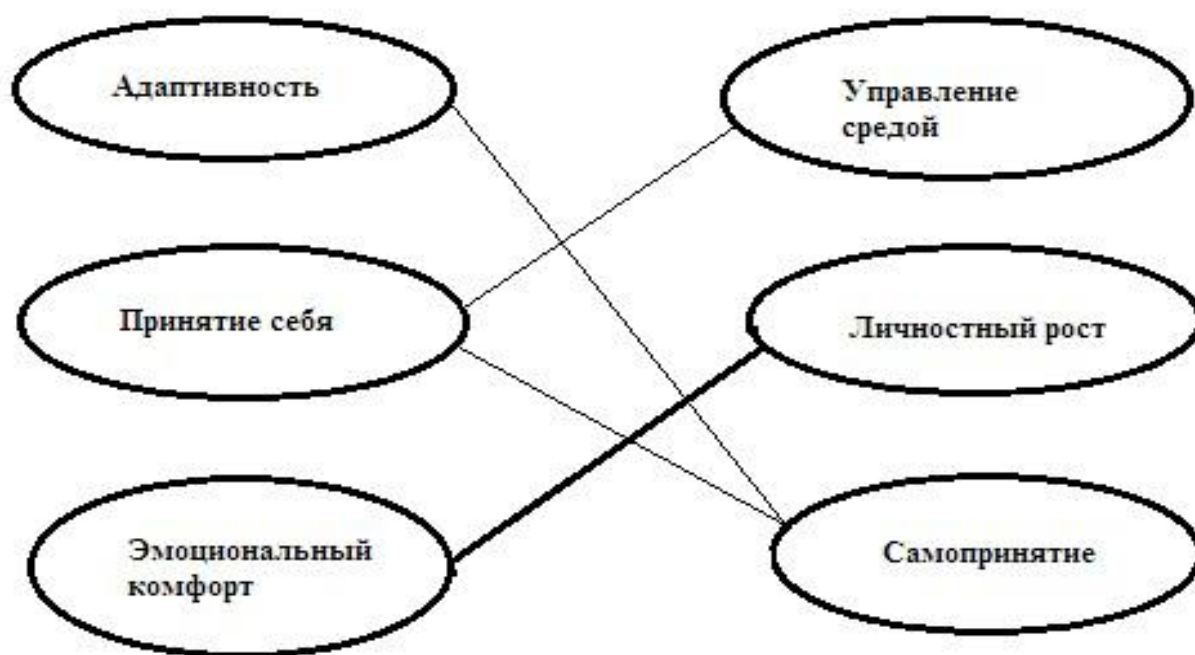


Рис 1 Корреляционные структуры школьников, учащихся в школе со Школьной Службой Примирения.

Анализ результатов показал больше отрицательных взаимосвязей между показателями адаптивность и самопринятие ( $r = -0,42$  при  $p = 0,01$ ) и принятия себя (по Роджерсу – Даймонду) и управление средой ( $r = -0,32$  при  $p = 0,05$ ), самопринятие (К.Рифф) и принятие себя (по Роджерсу – Даймонду) ( $r = -0,44$  при  $p = 0,01$ ). Таким образом, чем выше степень самопринятия, тем ниже адаптивность.

Во – первых, школьники, которые принимают себя как личность, с определенными интересами, склонностями, привычками и недостатками не нуждаются в адаптации к окружающей среде, они уже самодостаточны и знают свою уникальность, поэтому не стремятся к приспособлению к окружающей среде, а сами приспособляют среду под себя.

Во – вторых, может наблюдаться обратная тенденция, подростки с позитивным самоотношением характеризуются высокой самооценкой, склонны к тому, что ожидают принятия решений за построение своего



будущего от окружающих людей, несамостоятельны, поэтому им труднее адаптироваться к школьной среде.

В исследовании получены противоречивые данные по двум методикам (шкала психологического благополучия К. Риффа и методика социально - психологической адаптации К. Роджерса – Даймонда) по показателям «самопринятие» и «принятие себя». Показатели «самопринятия» (по К. Риффу) и «принятия себя» (по Роджерсу – Даймонду) имеют отрицательные корреляции в обеих группах школьников. Причинами противоречивости данных может быть специфика трактования данного понятия авторами методик, либо специфика проявления данного явления у подростков двух школ. Анализ методик по шкалам «самопринятие» и «принятие себя» показал следующее: в методике К. Роджерса – Даймонда «принятие себя» предполагает сравнение собственной личности с окружающими людьми, что подтверждается вопросами методики: «Выделяется среди других», «Большинство из тех, кто его знает, хорошо к нему относится, любит его». Кроме того, отношение к себе строится на возможной оценке окружающих, например, вопросы: «Человек с привлекательной внешностью», «Человек приятный, располагающий к себе». Вопросы данной методики предполагают оценивание себя «здесь и сейчас», часто используются безличные местоимения при построении вопросов, что еще раз может подтверждать тот факт, что оценка собственной личности происходит «со стороны».

«Самопринятие» по К. Риффу может складываться из самооценки личности (подтверждением могут служить предложенные в методике: «В общем, я чувствую уверенность и положительное отношение к себе», «Мне нравится большая часть моих качеств»). В таких утверждениях как «В прошлом были взлеты и падения, но в целом я бы не стал (-а) ничего

менять» или «Была бы возможность, я бы многое изменил в жизни» прослеживается построение самоотношения за счет оценки своих достижений в прошлом, а не «здесь и сейчас», как в методике К. Роджерса – Даймонда. Отличительной чертой вопросов в методике психологического благополучия К. Риффа является использование местоимения «Я», что еще раз подтверждает нашу гипотезу о преобладании внутренней самооценки личности.

Кроме того, выявлены отрицательная взаимосвязь между принятием себя (по Роджерсу – Даймонду) и управлением средой ( $r = -0,32$  при  $p=0,05$ ). Это означает что, чем выше принятие себя, тем ниже степень управления средой, что еще раз показывает, что школьники с высоким уровнем принятия себя не склонны к тому, чтобы каким – либо образом влиять или преобразовывать окружающую среду, для достижения тех или иных целей. Для них, скорее всего, характерно избегание проблем, лень, нежелание брать ответственность за свои поступки, и отсутствие ощущения, что они могут что либо – изменить в своей жизни, склонны к перекладыванию ответственности на других. Такое поведение может характеризовать определенный тип адаптивности школьников, обучающихся в школе, где функционирует психологическая медиация.

У школьников, обучающихся в школе с ШСП, были выявлены положительные взаимосвязи между показателями эмоциональный комфорт и личностный рост ( $r = 0,345$  при  $p=0,01$ ). Чем выше эмоциональный комфорт, тем выше выраженность личностного роста. Из этого следует, когда школьники чувствуют уверенность, спокойствие, оптимизм, верят в будущее, открыто выражают свои чувства, они склонны к тому, чтобы развиваться, реализовывать свои желания и мечты и стремятся добиться успеха в различных сферах деятельности. Одним из факторов

эмоционального комфорта может стать Службы Примирения. В исследованиях

Котельниковой Н. В. отмечается, « Школьная Служба Примирения создает условия для участия школьников в деятельности службы и является способом позитивной самореализации подростков, учит выстраивать отношения и реагирования в конфликтных ситуациях».

Например, в исследованиях указывается - «учебное заведение с наличием ШСП станет более комфортным для учеников и более конкурентоспособным на данной территории». К тому же, как отмечает Коновалов А. Ю., благодаря ШСП будет происходить развитие методов и форм гражданского образования и воспитания, социализации школьников».

Результаты корреляционного анализа показателей по всем методикам у школьников, обучающихся в школе с отсутствием медиативной практики.



Рис 2 Корреляционная структура личности школьников, учащихся в школе без Школьной Службы Примирения.

Показатель самопринятия (По К. Риффу) у детей, в школе без ШСП связан с большим спектром характеристик, определяющих адаптацию к среде. Анализ результатов показал, что больше положительных взаимосвязей между показателями Самопринятие и адаптивностью ( $r=0,34$ , при  $p=0,05$ ); принятием других ( $r=0,47$ , при  $p=0,01$ ); эмоциональным комфортом ( $r=0,38$ , при  $p=0,05$ ); внутренним контролем ( $r=0,40$ , при  $p=0,05$ ); доминированием ( $r=0,55$ , при  $p=0,001$ ) и эскапизмом ( $r=0,45$ , при  $p=0,05$ ).

Показатели самопринятия и адаптивности ( $r=0,34$ , при  $p=0,05$ ) имеют прямые взаимосвязи. Вероятно, полученные данные говорят о том, высокий, что уровень самопринятия школьника как личности, влияет на его отношение к другим людям, способность влиять на них, относиться к ним положительно, гуманно. В тоже время, высокий уровень самопринятия позволяет подростку контролировать свои чувства и эмоции, относиться к жизни оптимистичнее, спокойнее, решительнее, формируя адаптивный тип поведения в школе. Данные подтверждаются исследованиями, Ивановой М.А., изучавшую жизненные сценарии детей, «подростки с выигрышным сценарием в большей степени принимают себя и других, такими, какие есть, склонны проявлять лидерские качества, стремятся к доминированию. Скорее всего, в следствии, что они иначе воспринимают окружающий мир, себя и ситуацию, и для них в большей степени характерно эмоциональное благополучие, и они лучше адаптируются к действительности».

Выявлена следующая закономерность: подростки двух групп отличаются различными взаимосвязями между показателями «адаптивности» и «самопринятия».

Такое различие может быть объяснено разными типами адаптации к среде у подростков двух школ.

Во-первых, возможно, такие особенности зависят от подросткового возраста, который характеризуется, прежде всего, проблемой самопринятия, формирования своей индивидуальности.

Во-вторых, исходя из целей ШСП «сформировать адаптивные и эффективные стратегии поведения, в различных ситуациях межличностного отношения», «уметь находить психологические ресурсы для адекватного взаимодействия», то мы в школе с психологической медиацией видим другую картину, из этого следует вывод, что Школьная Служба Примирения, скорее всего не влияет на адаптацию школьников.

В третьих, причина такой особенности в адаптивности школьников может крыться в их макро- и микроусловиях жизни, например, факторами влияния могут быть педагогический стиль, компетентность учителей, ценности и направленность школьного учреждения, социально - психологический климат в классе, а так же условия жизни и взаимоотношения с родителями и референтной группой.

В – четвертых, самопринятие подростка влияет на адаптацию к среде. Бесконфликтное взаимодействие и хорошая приспособляемость к среде формирует высокий уровень психологического благополучия у школьников, учащихся в школе без Службы Примирения, по сравнению со сравниваемой группой.

Аналогичная тенденция прослеживается между показателями принятия себя и самопринятия. Показатели самопринятия и принятие себя (по Роджерсу – Даймонду) ( $r = - 0,44$  при  $p=0,01$ ) имеют обратные взаимосвязи.

Взаимосвязь показателей самопринятия и эскапизма ( $r=0,45$ , при  $p=0,05$ ), имеет свою специфику при изучении личности подростка в условиях школьной среды. Чем выше степень самопринятия, тем выше проявление эскапизма (ухода от проблем). В исследовании, Андриенко П.

Ю., при изучении уровня эскапизма у подростков, были выявлены следующие особенности: «эскапизм имеет прямые связи с отчуждением от собственной личности», (Андриенко П. Ю., 2013). В нашем случае, мы имеем противоречие, при высоком самопринятии высокий уровень эскапизма (ухода от проблем). С одной стороны, школьники стремятся уйти от реальности, от окружающей действительности и проблем в силу своего возраста, с другой – под воздействием механизмов психологических защит, например, избегания или обесценивания.

Кроме того, выявлены интересные взаимосвязи показателей доминирования и управления средой ( $r=0,45$ , при  $p=0,05$ ). Чем выше выраженность доминирования, тем выше степень управления средой. Скорее всего, желание доминировать, склонность к лидерству, кроется в потребности подростка чувствовать себя взрослым, умеющим принимать решения. Но с другой стороны, потребность к доминированию кроется в избегании или боязни конфликта с ровесниками или взрослыми. (Панина Е. А. 2014)

Отметим, что явление доминирования характеризует группу подростков, обучающихся в школе без ШСП. В школе, где медиация существует, проявление данного феномена не выявилось. Основными причинами могут быть:

Во – первых, участие школьников в общественно значимой деятельности в школьном учреждении, т.е в школе, использующей медиацию в целях разрешения конфликтов, подростки имеют возможность сами участвовать в медиативных практиках, разрешать конфликтные ситуации, становиться участниками конференций и съездов Службы Примирения, что безусловно помогает им чувствовать себя важными и нужными для школы, достигается самоуправление в школе.

В школе с отсутствием Службы Примирения, подросткам не хватает самовыражения и участия в общественно значимой деятельности, поэтому подростки склонны к доминированию, подавлению других, стремлению ставить себя выше других, для того чтобы показать свою значимость и «взрослость».

Во- вторых, стремление к доминированию, связано с подростковым возрастом. Подростки стремятся сформировать свою точку зрения, найти себя, отсоединиться от родителей в психологическом плане и поэтому склонны к лидерству, проявлению главенствующего положения над другими, что возможно приводит к возникновению конфликтов.

Выводы: Таким образом, можно проследить специфику взаимосвязей свойств личности, адаптивности и психологического благополучия школьников в зависимости от наличия/отсутствия ШСП.

Учащиеся 7-8 классов двух школ склонны по-разному воздействовать на окружающую среду. Для школьников, не участвующих в медиации,

«управление средой» положительно коррелирует с «доминированием». Возможно, в школе с отсутствием Службы Примирения, подросткам не хватает самовыражения и участия в общественно значимой деятельности, поэтому подростки склонны к доминированию, стремятся ставить свои интересы выше других, для того чтобы показать свою значимость и «взрослость».

У подростков, участвующих в социально – психологической медиации, «принятие себя» отрицательно коррелирует с показателем «управление средой». Школьники с низким уровнем «принятия себя» склонны активно управлять окружающей средой, для достижения тех или иных целей. Возможными причинами такого поведения могут выступать

склонность «повышать» самооценку, путем самовыражения, самоуправления в школе, например, участием в ШСП.

Данные, полученные в ходе корреляционного анализа, позволяют говорить о том, что у подростков двух школ сформированы различные типы адаптации к среде. Школьники, обучающиеся в школе с ШСП, склонны к приспособлению к среде с помощью других людей, при этом имеют высокий уровень самопринятия. Получается, что совокупность интереса к себе, высокой самооценки и направленности на построение межличностных отношений, приводит к «гибкому» типу адаптации, когда адаптация направлена на удовлетворение своих потребностей и на построение эффективного взаимодействия с окружающими. Возможными причинами этого могут выступать два направления развития в образовательном пространстве школы для обучения и воспитания школьников. К первому относится индивидуализация обучения с помощью тьюторов, выстраивание индивидуальных траекторий, способствующих реализации способностей ученика в ходе учебного процесса. С другой стороны, ШСП выступает как практика сплочения подростков и педагогов в ходе межличностного взаимодействия.

С другой стороны, в группе школьников, не участвующих в социально – педагогической медиации, показатель «самопринятия» коррелирует только с личностными аспектами, а аспекты, направленные на межличностное взаимодействие, отсутствуют.

Таким образом, можно предположить, что такое поведение приводит к способности исследуемых самостоятельно контролировать собственное поведение, исходя из уровня самопринятия и самооценки. С другой стороны, прослеживается недостаточная готовность к взаимодействию со средой и выстраиванию отношений с окружающими людьми.



Таблица 3.

## Факторный анализ показателей школьников из школы с ШСП

	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4
Приятие себя		<b>0,80</b>		
Приятие других			<b>0,72</b>	
Эм. Комфорт		<b>0,63</b>		
Внутренний Контроль		<b>0,59</b>	<b>0,58</b>	
Доминирование		<b>0,65</b>		<b>0,52</b>
Эскапизм уход от проблем			<b>0,59</b>	
Позитивные отношения	<b>0,68</b>			
Автономия				<b>0,89</b>
Управление средой	<b>0,83</b>			
Личностный рост		<b>0,55</b>		
Цели в жизни	<b>0,78</b>			
Самопринятие	<b>0,72</b>			
Сотрудничество				
Конкуренция				
Компромисс				
Избегание				
Приспособление				
<b>Собственные значения</b>	<b>3,85</b>	<b>2,23</b>	<b>1,97</b>	<b>1,45</b>
<b>Доля дисперсии (в%)</b>	<b>27,5</b>	<b>15,9</b>	<b>14</b>	<b>10,4</b>

1 фактор (27,5%) представлен следующими компонентами:  
 позитивное отношение к другим, управление средой, цели в жизни,

самопринятие. Исходя из особенностей показателей, данный фактор можно обозначить «Управление средой».

Данный фактор свидетельствует о том, что у школьников, из школы с ШСП выражены склонности к тому чтобы, подстраивать окружающую среду под себя, делать ее более комфортной для деятельности, достигать поставленных целей.

Причинами такого поведения могут быть возрастные особенности подростков, образовательные условия в учреждении, а точнее безопасная среда, оптимальные условия для развития школьников, качество общения между педагогами и учениками, социально – психологический климат в классе, педагогический стиль общения, поддержание самоуправления в школе.

2 фактор (15,9 %) представлен следующими компонентами: принятие себя, эмоциональный комфорт, доминирование и внутренний контроль, личностный рост. Данный фактор условно обозначим: «Принятие себя».

Принятие себя для школьников выражается позитивным отношением к собственной личности, уверенностью, стремление управлять окружающими людьми.

Факторами, влияющими на степень принятия себя у школьников, могут выступать школьная среда, которая обеспечивает все условия для самореализации и самоутверждения подростков, вследствие которых формируется адекватная самооценка личности и деятельности; педагогический стиль, формирующий индивидуальный подход к каждому подростку.

3 фактор (14 %) представлен следующими компонентами: принятие других, внутренний контроль, эскапизм. Данный фактор условно обозначим:

«Принятие других».

Принятие других характеризуется доброжелательными и теплыми отношениями с людьми. Стремлением к уважительному отношению к окружающим, эффективному общению, способностью контролировать свое поведение, чувства, мысли, для того чтобы поддерживать оптимальные взаимоотношения со средой.

Инструментом для формирования принятия других могут выступать школьная служба медиации как фактор развития у подростков эффективного общения, образовательная среда, в которой формируется ценность и уважение к сверстникам и взрослым; референтная группа, в которой подросток обретает навыки общения, уважения культуры, которая сложилась в ней.

4 фактор (10,4 %) представлен следующими компонентами: доминирование, автономия.

Условно обозначим данный фактор: «Автономия». Людям, стремящимся к автономии присущи такие качества, как самостоятельность, принятие ответственности за свои поступки, действия, мысли; свободный выбор поведения. Как правило, такие люди несколько сдержаны, независимы, властны, любят приказывать, советовать другим людям, умеют быть лидерами в той или иной сфере.

Причины данного поведения могут крыться в психологических особенностях подросткового возраста, стремлении к «взрослому» поведению, независимости от родителей. Школьная Служба Примирения формирует ответственность, самостоятельность и общественную значимость подростков в разрешении конфликтов, кроме того, школьники, которые участвуют в медиации, могут доминировать над другими.

Таблица 4.

## Факторный анализ школьников, обучающихся в школе без ШСП

	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4
Приятие себя	0,66			
Приятие других	0,72			
ЭмКомфорт	0,54			
Внутренний Контроль	0,73			
Доминирование	0,70			
Эскапизм уход от проблем	0,52			-0,64
Позитивные отношения				
Автономия		0,62		
Управление средой				
Личностный рост		0,54		
Цели в жизни		0,57	0,78	
Самопринятие	0,72			
Сотрудничество				
Конкуренция				
Компромисс				
Избегание				
Приспособление				
Собственные значения	3,87	3,17	1,47	1,19
Доля дисперсии (в%)	27,7	22,6	10,5	8,5

1 фактор (27,7%) представлен следующими компонентами: принятие себя (по Роджерсу – Даймонду), принятие других, эмоциональный комфорт, внутренний контроль, доминирование, эскапизм, самопринятие.

Исходя из анализа, данный фактор может быть назван «Внутренний контроль». Данные подтвердились в ходе сравнения двух групп по U - критерию Манна – Уитни, внутренний контроль у подростков не участвующих в деятельности ШСП, выше, чем у второй группы.

Подростки, которые не участвуют в деятельности ШСП, отличаются развитым внутренним контролем, который характеризуется стремлением держать под контролем свои чувства, мысли и действия.

В школе с ШСП внутренний контроль входит в состав факторов «Принятия себя» и «Принятия других», таким образом, внутренний контроль выступает для них как показатель, который помогает эффективно адаптироваться и взаимодействовать с окружающими.

Однако, в группе школьников, которые не участвуют в деятельности ШСП, прослеживается обратная тенденция, фактор «Внутренний контроль» включает в себя принятие себя (по Роджерсу – Даймонду), принятие других, то есть для подростков, внутренний контроль выступает как главный показатель личности подростка, который помогает ему наилучшим образом выстраивать оптимальные отношения «личность – среда».

Данное отличие может крыться в различных типах адаптации школьников двух сравниваемых групп, в социально – психологическом климате образовательного учреждения, возрастных особенностях подростков, а так же в отсутствии ШСП, которая тем или иным образом влияет на формирование внутреннего контроля подростков.

2 фактор (22,6%) представлен следующими компонентами: автономия, цели в жизни, личностный рост.

Исходя из особенностей показателей, данный фактор условно обозначим: «Автономия».

Автономия предполагает, что человек независим, способен противостоять общественному давлению и регулировать эмоции, имеет свою систему оценки, исходя из личных стандартов, ставить индивидуальные цели и стремиться к их достижению и саморазвитию.

В обеих группах выражены факторы «Автономия», однако в школе с ШСП, доля суммарной дисперсии данного фактора - 10, 4%, а в группе без ШСП доля суммарной дисперсии выше почти в 2 раза - 22,6 %. Это свидетельствует о том, что автономия как личностный показатель преобладает в большей степени у школьников не участвующих в деятельности ШСП. Данные подтверждаются в ходе сравнения двух групп по U - критерию Манна – Уитни. Автономия больше выражена в группе не участвующих в деятельности ШСП.

Различия так же состоят в наполняемости данного фактора, в группе подростков из школы с ШСП показатель «автономия» включает показатель «доминирование», а в другой группе – «цели в жизни», и «личностный рост».

Таким образом, для подростков, обучающихся в школе со Службой Примирения, автономия предполагает воздействие, управление над другими людьми, то есть направленность «во вне». Для школьников, обучающихся в школе без ШСП, автономия предполагает саморазвитие и достижение целей, иначе - направленность «на себя».

Причинами данного явления могут выступать личностные характеристики, возрастные особенности, образовательная и семейная среда.

3 фактор (10,5%) представлен показателями: цели в жизни. Данный фактор, условно обозначим «Цели в жизни».

Подростки, обучающиеся в школе, где не функционирует ШСП, стремятся к построению своего будущего, склонны ставить цели и задачи для их реализации.

У подростков в данной группе он выступает как самостоятельный фактор. Однако показатель цели в жизни в группе из школы с ШСП входит в фактор «Управление средой», таким образом можно предположить, что наличие целей и задач в будущем формирует стремление к активному воздействию на среду.

Причинами таких различий могут быть условия образовательной среды, стиль педагогического и родительского воспитания, возрастные особенности.

4 фактор (8,5%) представлен показателем эскапизма.

В группе школьников, на которых не влияет Служба Примирения, показатель эскапизма - с отрицательным знаком. Отметим, что в ходе корреляционного анализа, показатели «эскапизма» и «самопринятия» имеют прямые взаимосвязи, что свидетельствует о том, что школьники с высоким само принятием имеют тенденцию избегать проблем.

У подростков, на которых влияет ШСП, показатель эскапизма входит в один из факторов «Принятия других», таким образом, для них характерно формирование доброжелательных, бесконфликтных отношений с другими людьми, с целью ухода от проблем.

Данные получили подтверждение в ходе сравнения двух групп по U - критерию Манна – Уитни. Уход от проблем выше у подростков с влиянием ШСП на личность школьника.

Опять же, причины различия двух групп школьников в показателе эскапизм могут заключаться во – первых, в направленности школьников на взаимодействие с окружающими и на адаптивность к среде, либо направленность на собственную личность, на эмоциональную

стабильность, который предполагает данный показатель; во – вторых, важную роль играют возрастные особенности подростков.

Вывод: Таким образом, у школьников, учащихся в образовательном учреждении, в котором функционирует Школьная Служба Примирения, в ходе факторного анализа были выявлены 4 фактора: «Управление средой», «Принятие себя», «Принятие других» и «Автономия».

В ходе исследования, у школьников из школы где отсутствует ШСП, в ходе факторного анализа выявлены 4 фактора: «Внутренний контроль», «Автономия», «Цели в жизни» и «Низкий эскапизм».

Отметим, что у школьников, на которых влияет ШСП, адаптивность выражена в стремлении приспособиться к среде за счет других, с помощью доброжелательного и бесконфликтного взаимодействия с окружающими. У школьников без влияния Службы Примирения – адаптивность связана со спектром факторов адаптации.

Психологическое благополучие у подростков, на которых влияет ШСП, в большей мере оказывает влияние на межличностные отношения и самопринятие, у другой группы школьников – субъективное благополучие оказывает влияние на саморазвитие школьников.

В целом, у школьников, обучающихся в образовательном учреждении, где существует служба примирения, прослеживается направленность на себя и на окружающих, у подростков без влияния Службы Примирения - направленность преимущественно на саморазвитие и на себя.



## **2.3 Анализ преимуществ и трудностей в организации школьной службы примирения**

«Школьная служба примирения» как волонтерская детско-взрослая организация:

- снижает карательные методы воздействия.
- формирует благоприятную школьную среду через детей посредников.
- формирует толерантное отношение ко всем участникам образовательного процесса
- развивает взаимодействие на основе коммуникации, понимания и ответственного поведения.

В такой организации работают принципы равенства взрослых и учащихся, появляется возможность школьного самоуправления. Подростки приобщаются к взрослым социально-приемлемым формам поведения. Следует обратить внимание, что участие детей увеличивает спектр тех случаев, в которых возможно примирение, ведь не вся информация доходит до взрослых, некоторые конфликты так и остаются в среде сверстников.

Появляется возможность конструктивно управлять школьными конфликтами.

1. Конфликты используются в качестве воспитательной ситуации, которая при правильной организации может помочь развитию школьников.

2. Происходит восстановление душевного равновесия в ходе «кругов сообщества», применяемых для работы с профессиональным выгоранием педагогов.

3. Приобретаются новые знания и практические навыки в области примирения, выстраивания межличностных отношений в детской и детско-взрослой среде, происходит развитие методов и форм гражданского образования и воспитания, социализации школьников.

4. Осваиваются новые педагогические инструменты для разрешения трудных ситуаций и конфликтов.

Создание школьных служб примирения (ШСП) позволяет:

- снизить уровень конфликтности в школе, что будет содействовать устранению причин противоправного поведения школьников;
- обучить членов школьного сообщества новой восстановительной практике выстраивания отношений и реагирования в конфликтных ситуациях, что будет содействовать декриминализации подростковой среды;
- создать условия для привлечения лидеров подростковых групп в деятельность по изменению культурных норм школьной среды.

Специалисты службы примирения никогда не навязывают свои идеи, не обвиняют и не воспитывают ни одну из сторон конфликта, а также не пытаются найти решение вместо них. Они выступают в качестве посредников, которые проводят беседы наедине с каждым участником конфликта. По обоюдному согласию конфликтующих сторон школьный посредник организывает примирительные встречи, на которых они учатся выстраивать конструктивные диалоги, позволяющие глубже понять ситуацию и найти способы решения конфликта. Такой подход дает возможность минимизировать вероятность необоснованного использования силы во взрослой жизни и не позволит стать жертвой жестокого отношения.

Существование в школе службы примирения, безусловно, можно назвать эффективным инструментом взаимодействия школьников,

родителей и учителей. Но успешное разрешение конфликта не дает гарантии исключения подобной ситуации в будущем. Кроме того, службы, стремящиеся сформировать у конфликтующих сторон способность к взаимопониманию и уважению, иногда вмешиваются слишком поздно. В этом случае следует задуматься: зачем решать существующие конфликты и противоречия, если можно их предотвратить?

Конфликтными людьми и правонарушителями часто становятся личности, которым по тем или иным причинам не рассказали о важности проявления уважения к другому человеку, о принципах равноправия и о других элементарных правах человека. Как детям, так и взрослым нередко недостает этих знаний, и они не умеют выстраивать диалог, который бы позволил глубже понять другого человека и найти компромисс в сложной ситуации.

*Чем служба примирения может помочь директору школы*

В школе начнет создаваться инновационная практика примирения.

Риск жалоб в управление образования будет снижаться.

Школа станет более комфортной для учеников и более привлекательной на данной территории.

Сам директор будет тратить меньше времени на разбор конфликтов, освобождая время для более важных задач.

Отношения в его школе будут улучшаться.

Ценности восстановительной медиации станут распространяться среди учеников и педагогов школы.

*Чем служба примирения может помочь педагогам*

Возможность управлять школьными конфликтами.

Возможность использовать конфликты как воспитательную ситуацию, которая при правильной организации может помочь развитию школьников.

Восстановление душевного равновесия в ходе «Кругов», применяемых для работы с профессиональным выгоранием педагогов.

Приобретение новых знаний и практических навыков в области примирения, выстраивания межличностных отношений в детской и детско-взрослой среде, развитие методов и форм гражданского образования и воспитания, социализации школьников.

Инструменты для разрешения трудных ситуаций и конфликтов;

Овладение подходами и приемами для поддержания порядка в детской среде.

Укрепление роли школьного самоуправления.

*Чем служба может помочь школьникам*

Научиться конструктивно общаться со сверстниками и взрослыми.

Научиться убеждать других словами, а не силой.

Участвовать в интересной «взрослой» и общественно-полезной (волонтерской) деятельности.

Научиться самоорганизации, стать более ответственными и культурными.

Научиться нормально выходить из конфликта, ссоры, обиды, чтобы конфликты не перерастали в правонарушения.

Помогать другим помириться (своим друзьям, сверстникам и родителям).

Начать осваивать новую профессию - «медиатор», получить уникальные навыки и опыт миротворческой деятельности.

Лучше понимать сверстников и взрослых: родителей и учителей.

Школьникам, пострадавшим от правонарушений, почувствовать себя в безопасности и поверить, что справедливость восстановлена и нет враждебности и угрозы со стороны других ребят.

У детей-обидчиков в ходе медиации появляется возможность понять другую сторону, помириться, проявить раскаяние, посильно возместить причиненный вред, принести извинения и услышать слова прощения, осознать причины своего поступка и понять, что нужно делать, чтобы в дальнейшем не причинять вред другим людям.

Детям-правонарушителям восстановительная программа дает возможность не чувствовать себя «хулиганом» или человеком, которым взрослые всегда недовольны, восстановить хорошее отношение со стороны ребят, родителей и педагогов, планировать для себя такое будущее, которое поможет избежать попадания в ситуации сильных конфликтов или правонарушений, защиту прав и интересов детей и подростков, профилактику правонарушений, помощь детям и семьям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации; создание безопасной среды в образовательной организации; содействие позитивной социализации, в том числе тех, кто не достиг возраста привлечения к уголовной ответственности, а также предотвращения повторных правонарушений.

Для чего программа примирения не предназначена:

1. Она не является уникальным средством для всех случаев;
2. Она не является воспитательным средством хотя определенные воспитательные эффекты обычно наблюдаются;
3. Она не может гарантировать изменения человека, тем более за один-два дня;
4. Она не может эффективно работать без связи с учителями, родителями и другим окружением подростков.

## **2.4 Рекомендации для педагогов по внедрению школьной службы примирения**

Организаторам Школьной Службы Примирения в образовательном учреждении при работе со школьниками рекомендуется опираться на развитие индивидуальности и самопринятия у подростков. Пытаться сформировать адекватную самооценку и рефлексии собственной деятельности. Достичь цели возможно с помощью психологических тренингов, на развитие самооценки и рефлексии.

При примирительной службе сохранять принципы медиации (нейтральность, добровольность, конфиденциальность), учитывать интересы ребенка, его взгляды и ценности на ситуацию, то есть выслушивать, понимать подростка, адекватно давать обратную связь и оценку деятельности.

Оценивать настоящие достижения подростка, давать установку на положительное отношение к окружающим. Поощрять активность и стремление к саморазвитию (участие в школьных, общественных мероприятиях, награждение за достижения).

Для работы с подростками, участвующих в деятельности ШСП. Прежде всего требуется развивать личность самого школьника, который может выступать посредником, обращать внимание на его ценности, установки, поступки, отношение к сверстникам, его моральные качества. Требуется подготовка подростка в трех направлениях:

1. Подготовка личности самого школьника (психологические тренинги, лекции по психологии, дискуссии, круглые столы, саморефлексия).

Главный девиз данного направления: "Пойми себя сам - поймешь других".

2. Развитие подростка в сфере конфликтологии и деятельности школьной службы примирения (постоянное погружение в процесс примирения, развитие навыков общения с людьми, беспристрастного отношения к сторонам конфликта, знание терминов и психологических механизмов при конфликте). Девиз данного направления: "Будь всегда на шаг впереди".

3. Практика школьников в разрешении конфликтных ситуаций. Главное правило: "Не сиди - действуй!". Постоянная практика школьников в разрешении конфликтных ситуаций повышает эффективность ШСП в школе.

Рекомендуется обратить внимание на учителей - педагогов. Требуется "перестройка" самих учителей в школьном образовании. Несомненный плюс на развитие школьников окажет подготовка учителей по основам конфликтологии и эффективному общению между системами "учитель - учитель" и "учитель-ученик". ШСП предполагает формирование и развитие сотрудничества между школьниками и педагогами. Сотрудничество как вид взаимодействия дает положительные результаты в академической успеваемости школьников. Обучение педагогов может происходить во время педсовета либо в форме выездных семинаров. Данное направление, по развитию педагогов в сфере конфликтологии выступает как перспективное направление для обеспечения безопасной образовательной среды.

Рекомендации администрации школ, где ШСП отсутствует.

ШСП в школе, несомненно, оказывает влияние на развитие личности школьников. Для школ, где примирительная служба отсутствует, будут

предоставлены положительные стороны ШСП. Итак, эффективная деятельность Службы Примирения приведет к следующим последствиям:

1. Снижение риска и жалоб в управление образования.
2. Учебное заведение станет более комфортным для учеников и более конкурентоспособным на данной территории.
3. Администрация образовательного учреждения будет тратить меньше времени на разбор конфликтов, тем самым освобождая время для решения более важных задач.
4. Отношения и климат в образовательном пространстве будут улучшаться,
5. Ценности восстановительной медиации будут распространяться среди обучающихся и педагогов школы.
6. Поможет субъектам образовательного процесса рассматривать конфликты как воспитательную ситуацию, позволяющую развиваться ученикам и педагогам.
7. Поможет в восстановлении душевного равновесия, понижения стрессогенности среды и эмоционального выгорания.
8. Обеспечит приобретение новых знаний и навыков в межличностных отношениях в детской и детско- взрослой среде.
9. Будет способствовать развитию методов и форм гражданского образования и воспитания, социализации школьников.
10. Поможет укрепить роль ученического самоуправления.

Практическая значимость для школьников

1. Помочь учащимся, особенно подросткам научиться конструктивно общаться со сверстниками и взрослыми.
2. Научиться убеждать людей словами, а не действиями.
3. Позволяет подросткам участвовать в общественно значимой деятельности.



4. Научиться быть ответственным, культурным, коммуникабельным и приятным в общении.

5. Научиться выходить из конфликта, ссоры и обиды так, чтобы они не перерастали в правонарушения и девиантное поведение.

6. Помогать другим примириться.

7. Получить уникальные навыки переговоров, миротворческой деятельности.

8. Позволит лучше понимать себя, друзей и взрослых.

9. У детей – обидчиков, есть возможность понять другую сторону, примириться, проявить уважение, раскаяние, принести извинения, и услышать слова прощения и осознать серьезность поступка.

10. Ребенку-правонарушителю восстановительная медиация позволяет возможность вновь войти в круг общения и не чувствовать себя отвергнутым, и спланировать себе такое будущее, которое поможет избежать попадания в конфликтные ситуации.

11. Обрести конструктивную поддержку класса (группы) в положительных изменениях.

Рекомендации могут быть учтены организаторами Служб Примирений в школе, психологами - педагогами и администрацией школ при организации ШСП в образовательных учреждениях.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Изученная литература по проблеме педагогических конфликтов рассматривается с различных научно – исследовательских позиций.

Конфликты в школе, как и в обществе в целом, были, есть и будут. В частности, конфликты между детьми разных социальных слоев, национальностей, разного культурного уровня. Формы реагирования на поведение окружающих, приемлемые в одной семье или национальной культуре, оказываются совсем неподходящими в условиях современной мультикультурной школы. При этом порой взрослые втягиваются в конфликты или формируют у своих детей жесткие установки по отношению к «чужим».

В связи с этим проблема педагогических конфликтов открывает большие перспективы исследователям, поскольку данное направление мало изучено теоретически и эмпирически.

В исследовании проводилось изучением роли Школьной Службы Примирения в образовательном учреждении. Деятельность Психологических Служб Примирения приобретает масштабный характер. Основными направлениями Школьной Службы Примирения является профилактика и разрешение конфликтных ситуаций, а так же способствование адаптации и эффективным коммуникациям школьников и учителей. Организация Школьной Службы Примирения в школе является обязательным условием эффективного функционирования образовательного учреждения.

В наиболее общем виде, Служба Примирения – это организационная форма взаимодействия команды взрослых и подростков, реализующих в образовательном пространстве принципы восстановительного, которая

проводит восстановительные медиации для урегулирования школьных конфликтных ситуаций.

В результате исследования была подтверждена гипотеза о наличии статистически значимых различий между школьниками, на которых влияет Школьная Служба Примирения, и на школьников без влияния Службы Примирения. Так, было выявлено, что две группы школьников отличаются уровнем психологического благополучия, принятия себя, личностного роста, самоконтроля и желанием управлять средой.

Гипотеза о том, что структура взаимосвязей параметров в группах школьников в зависимости от влияния Службы Примирения на благополучие и адаптацию нашла свое подтверждение.

Школьники, обучающиеся в образовательном учреждении, где отсутствует ШСП, более благополучны, чем школьники, обучающиеся в образовательном учреждении, где применяется ШСП. Это подтверждается результатами анализа сравнения двух групп по показателю «благополучие» и результатами факторного анализа по факторам «внутренний контроль», «цели в жизни», «автономия», «низкий эскапизм».

Школьники, обучающиеся в образовательном учреждении, где применяется ШСП – адаптивны. Это подтверждается результатами факторного анализа по факторам «управление средой», «принятие себя», «принятие других», «автономия».

Гипотеза о том, что в связи с функционированием ШСП происходит изменение поведения и отношения учителей, статистически не подтверждена. Две группа педагогов не имеют различий в моделях поведения в конфликтных ситуациях.

В ходе исследования выяснилось, что на адаптацию и психологическое благополучие школьников влияет степень самопринятия подростков, принятия своих интересов и осознания своей значимости.

Таким образом, цель работы достигнута, изучили эффективность работы Школьной Службы Примирения.

Результаты исследования могут быть использованы организаторами Школьных Служб Примирения общеобразовательных школ для профилактики и разрешения конфликтных ситуаций.

Результаты исследования важны для областей конфликтологии, педагогики, психологии и других областей.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абрамова Г.С. Практическая психология: учеб. пособие для студ. психол. фак.- 2011. – 213 с.
2. Аллахвердова О.В., МЕДИАЦИЯ — НОВАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ ПРАКТИКА В РАЗРЕШЕНИИ КОНФЛИКТОВ//Журнал социологии и социальной антропологии. 2006. – 154 с.
3. Андриенко П. Ю. Особенности личностных характеристик трудных подростков с высоким и низким уровнем эскапизма/ автореферат по ВКР. – Пермский Государственный Гуманитарно – Педагогический университет.- Институт психологии. – 2013. – 258 с.
4. Анцупов А. Я..Эволюционно-междисциплинарная теория конфликтов. /Конфликтология: хрестоматия / сост. Н. И. Леонов. — 4-е изд., испр. и доп. — М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2011. — 568 с.
5. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология. Учебник. М.: ЮНИТИ, 1999. – 143 с.
6. Баева И.А.,/ Психологическая безопасность в образовании: Монография. //СПб.: Союз, 2002 . 271 с.
7. Базаров Т.Ю., Чиннова А.С. Социально-психологические детерминанты эффективности медиации// Журнал Психологические исследования. 2012 . – 133 с.
8. Березовская Р.А. Профессиональное благополучие: проблемы и перспективы психологических исследований. Психологические исследования, 2016. – 543 с.
- 11.Бесемер Х. Медиация. Посредничество в конфликтах./Перевод с нем. Н.В. Маловой – «Духовное познание», Калуга 2004. - 176 с.

12. Бессонова Ю.В. /О структуре психологического благополучия// Сборник статей /Составитель: Ю. В. Братчикова–Екатеринбург: Урал.гос.пед.унт., 2013-146 с.
13. Большой психологический словарь. Под ред. Мещерякова Б.Г., Зинченко В.П.- М.: 2003 – 672 с.
14. В ПОМОЩЬ ШКОЛЬНЫМ СЛУЖБАМ ПРИМИРЕНИЯ. СБОРНИК МЕТОДИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ.- ДОБРЯНКА, 2008-32 С.
15. Вари М. И. /Общая психология. Учебное пособие / 2-ге издана., испр. и доп. - К.: «Центр учебной литературы», 2007. - 968 с.
16. Водяха С.А. /Психологическое благополучие учащихся// Сборник статей /Составитель: Ю. В. Братчикова–Екатеринбург: Урал.гос.пед.унт., 2013. - 146 с.
17. Возрастная психология: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования/ [Т.Д Марцинковская и др.]; под ред. Т.Д. Марцинковской. - М.: Издательский центр «Академия», 2011.- 336 с.
18. Воробьева С.Д. /Сравнительный анализ обеспечения психологической безопасности в образовательных учреждениях разного уровня// Сборник статей /Составитель: Ю. В. Братчикова–Екатеринбург: Урал.гос.пед.унт., 2013-146 с.
19. Втюрина Е.В., Никулина Е.В. Взаимосвязь психологического благополучия и стрессоустойчивости//Вятский социально-Экономический институт.-Киров.-2013. – 243 с.
- 22.Гавриченко О.В. Особенности саморепрезентации в Интернет-дневниках подростков и молодежи// Гавриченко О.В., Смолякова Т.В// Психологические исследования.- 2008. – 133 с..
23. Герасименко Ю.А.Формирование толерантности дошкольников как условие благополучного инклюзивного воспитания//Сборник статей

/Составитель: Ю. В. Братчикова—Екатеринбург: Урал.гос.пед.унт., 2013. - 146 с.

24. Гостев А. А. Принцип ненасилия в разрешении конфликтов. /Конфликтология: хрестоматия / сост. Н. И. Леонов. — 4-е изд., испр. и доп. — М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2011. — 568 с.

25. Гостев А. А. Эволюция сознания в разрешении глобальных конфликтов. — М., 1993. — 233 с.

26. Гришина Н. Б. /Обучение психологическому посредничеству в разрешении конфликтов. /Конфликтология : хрестоматия / сост. Н. И. Леонов. — 4-е изд., испр. и доп. — М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2011. — 568 с.

27. Данилова О.С./Психологические условия формирования эмоционального благополучия личности// автореферат по ВАК 19.00.01, Новосибирск, 2007 г. — 84 с.

28. Дойч М. / Разрешение конфликта (конструктивные и деструктивные процессы). /Конфликтология : хрестоматия / сост. Н. И. Леонов. — 4-е изд., испр. и доп. — М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2011. — 568 с.

29. Донцов А. И., Т. А. Полозова Проблема конфликта в западной социальной психологии. /Конфликтология : хрестоматия / сост. Н. И. Леонов. — 4-е изд., испр. и доп. — М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2011. — 568 с.

30. Дубровина И.В. Практическая психология образования; Учебное пособие 4-е изд. / Под редакцией И. В. Дубровиной — СПб.: Питер, 2004. — 132 с.

32. Ерина С. И. Ролевые конфликты в управленческих процессах. /Конфликтология: хрестоматия / сост. Н. И. Леонов. — 4-е изд., испр. и доп. — М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2011. — 568 с.
33. Живая Конвенция и школьные службы примирения. Теория, исследования, методики / под общей редакцией Н.А. Хананашвили М: Благотворительный фонд «Просвящение» 2011. – 214 с.
34. Зинатуллина Р.Р./Критерии и показатели психологической безопасности образовательной среды// Вестник ВЭГУ:Научный журнал.№1.
35. Иванова М.А. Жизненные сценарии и жизнестойкость подростков//Фундаментальные исследования. – 2013. - №10 (часть 4). С. 875 – 878.
36. Идобаева О. А./ К построению модели исследования психологического благополучия личности: психолого- развительный и психолого – педагогический аспекты. // Вестник Томского государственного университета № 351 / 2011. – 325 с.
37. Калинина Н.В. Целостный подход к пониманию индивидуального защитного стиля/Психологические исследования.-2010.- №1.
38. Калинина Р.Р. Проблема личностной зрелости в педагогической деятельности./ Калинина Р.Р.// Научная электронная библиотека «Киберленинка».- 2010. - №11.
39. Каримова Э.Ю. /Формирование психологической безопасности в образовательном пространстве// Сборник статей /Составитель: Ю. В. Братчикова–Екатеринбург: Урал.гос.пед.унт., 2013- 146 с.



40. Козер Л. Враждебность и напряженность в конфликтных отношениях. /Конфликтология : хрестоматия / сост. Н. И. Леонов. — 4-е изд., испр. и доп. — М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2011. — 568 с.

41. Коновалов А. Четыре шага к восстановительной работе с пространством школы // Восстановительная ювенальная юстиция: Сб. статей. - М.: МОО Центр "СПР", 2005.

42. Коновалов А. Ю. Школьные службы примирения и восстановительная культура взаимоотношений: практическое руководство / под общей ред. Карнозовой Л. М. — М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2012. — 113 с.

43. Коновалов А.Ю. Школьная служба примирения и восстановительная культура взаимоотношений: практическое руководство/под общей редакцией Л.М. Карнозовой Издание второе, доработанное. – М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2014. – 306 с.

44. Коновалов А. Ю. Восстановительная медиация и службы примирения в образовательной сфере // Директор ССУЗа 2011. – 215 с.

45. Корнелиус Х., Ш. Фэйр Картография конфликта. /Конфликтология: хрестоматия / сост. Н. И. Леонов. — 4-е изд., испр. и доп. — М.: МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2011. — 568 с.

46. Левин К. Типы конфликтов /Конфликтология : хрестоматия / сост. Н. И. Леонов. — 4-е изд., испр. и доп. — М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2011. — 568 с.

47. Марцинковская Т.Д. Информационная социализация в изменяющемся информационном пространстве/ Марцинковская Т.Д.// Психологические исследования.- 2012. – № 26.- Том 5.

48. Мастенбрук У. Подход к конфликту. / Конфликтология: хрестоматия / сост. Н. И. Леонов. — 4-е изд., испр. и доп. — М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2011. — 568 с.
49. Мерлин В. С., Развитие личности в психологическом конфликте. / Конфликтология: хрестоматия / сост. Н. И. Леонов. — 4-е изд., испр. и доп. — М.: МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2011. — 568 с.
50. Михайлов Л.А, Ахмадуллин У.З., Васильев Е.С., Психолого педагогические подходы к формированию качеств личности безопасного типа//Вестник ВЭГУ: Научный журнал. №1 (33). Педагогика. Психология.- Уфа: Восточный университет, 2008.-256 с.
51. Нижегородцева Н. В. Педагогическая конфликтология как область конфликтологических исследований. / Конфликтология: хрестоматия / сост. Н. И. Леонов. — 4-е изд., испр. и доп. — М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2011. — 568 с.
52. Никовская Л. И., Е. И. Степанов Состояние и перспективы этноконфликтологии. / Конфликтология : хрестоматия / сост. Н. И. Леонов. — 4-е изд., испр. и доп. — М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2011. — 568 с.
53. Овчарова Р.В. / Разработка показателей и анализ факторов развития личностного потенциала и психологического благополучия учащихся в системе общего образов/ Психологическое благополучие личности в современном образовательном пространстве// Сборник статей /Составитель: Ю. В. Братчикова—Екатеринбург: Урал.гос.пед.унт., 2013. -146 с.
54. Овчарова Р.В. Практическая психология образования: Учеб пособие для студ психол фак университетов. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 448 с.
55. Одинцова М.А./Механизмы психологической защиты подростков с установкой «жертва» // Детская психология, 2011. – 242 с.

56. Опыт работы школьных служб примирения в России / Сборник материалов. – М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2014. – 148 с.
57. Опыт работы школьных служб примирения в России / Сборник материалов. – М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2014. – 148 с.
58. Основы психологии: учеб. пособие. – М.: Проспект, 2013.- 464 с.
59. Панина Е.А. Методы формирования позитивных паттернов поведения у подростков в конфликтной ситуации // Психология и психотехника. 2014. - №5.
60. Петровская. Л. А. О понятийной схеме социально-психологического анализа конфликта. /Конфликтология : хрестоматия / сост. Н. И. Леонов. — 4-е изд., испр. и доп. — М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2011. — 568 с.
61. Покровская В.Л., Терентьева В.Е. Документы, сопровождающие деятельность школьных и муниципальных служб примирения в Пермском крае. Методические рекомендации. Издание 2-ое: дополненное и переработанное. АНО «Центр социальнопсихологической помощи населению», г. Пермь, 2009 г – 60 с.
62. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ЧЕЛОВЕКА В ОСЛОЖНЕННЫХ УСЛОВИЯХ ЖИЗНЕННОЙ СРЕДЫ//Коллективная монография. изд. Академия Естествознания, 2011. – 255 с.
63. Рыбакова М.М..Особенности педагогических конфликтов. Разрешение педагогических конфликтов. /Конфликтология : хрестоматия / сост. Н. И. Леонов. — 4-е изд., испр. и доп. — М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2011. — 568 с.
64. Скотт Дж. Г. /Выбор стиля поведения, соответствующего конфликтной ситуации. /Конфликтология : хрестоматия / сост. Н. И.

Леонов. — 4-е изд., испр. и доп. — М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2011. — 568 с.

65. Стандарты восстановительной медиации//Вестник восстановительной юстиции. Концепция и практика восстановительной медиации. Выпуск 7. – Центр «СПР» 2010. – 178 с.

66. Хорни К. Базисные конфликты/ Конфликтология : хрестоматия / сост. Н. И. Леонов. — 4-е изд., испр. и доп. — М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2011. — 568 с.

67. Школьные службы примирения. Идеи и технология / Под общей редакцией Максудова Р.Р. Коновалова А.Ю. МОО – Центр «Судебно – правовая реформа» 2009. – 273 с.